

LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA REGIÓN: DE LAS NORMALES A LAS UNIVERSIDADES

Ramón Ulises Salgado Peña

1. Desarrollo Histórico de las Instituciones Formadoras de Docentes.

1.1 Creación de las Escuelas Normales. Formación de Maestros de Primaria. Siglo XIX

A mediados del siglo XIX, los diferentes estados de la región se plantearon, como uno de sus objetivos, desarrollar la educación primaria y organizar la formación de futuros maestros en las escuelas normales creadas para tal efecto. Estas escuelas impulsaron desde el inicio, toda una visión al considerar que el magisterio, más que una profesión encargada simplemente de enseñar a leer, a escribir, conocimientos básicos de matemáticas, las ciencias, las letras y algún oficio, debía preocuparse por formar ciudadanos, educar a las futuras generaciones que el país necesitaba para impulsar la conformación de los estados nacionales que se organizaban gradualmente en la región, posterior a la independencia.

En América del Sur, el Perú organiza su primera escuela normal de varones en 1822 bajo el modelo lancasteriano y en 1933 se funda la normal femenina (Robles, 2004)¹. En 1842 se crea en Chile la Escuela Normal de Preceptores (Avalos, Beatrice. IESALC, 2004)² y Argentina inicia la Escuela Normal del Paraná en 1870, a iniciativa en ambos casos del educador argentino Domingo Faustino Sarmiento (Báez Osorio, 2004)³. Posteriormente se organiza en Colombia el sistema normalista con la creación de la Escuela Normal Central de Bogotá y luego las de cada uno de los nueve estados soberanos federados (Báez Osorio, 2004)⁴. Ecuador hace lo propio en 1889 al organizar la normal de varones y en 1901 la normal de señoritas (Abendaño Briceño,

¹ Robles Ortiz, Elmer, Las Primeras Escuelas Normales en el Perú en Revista Historia de la Educación Latinoamericana. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, N.6, 2004, Pág. 60

² Avalos Beatrice, IESALC-UNESCO. “La Formación Docente en la Región: De Las Normales a las Universidades”. Encuentro de Universidades Pedagógicas. Copán, Honduras, 2004.

³ Báez Osorio, Miryan. Reformas Educativas para la formación de maestros en Hispanoamérica en la segunda mitad del siglo XIX, En Estudios Sobre la Universidad latinoamericana, de la Colonia al siglo XXI. Pág. 73

⁴ Báez Osorio, Miryan. Las Escuelas normales de Varones del Siglo XIX en Colombia, en Revista Historia de la Educación Latinoamericana. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, N.6, 2004 Pág.181

2004)⁵. En Bolivia en 1909 se funda la escuela normal de maestros y preceptores del Sucre bajo el liderazgo de una misión Belga y posteriormente, se crea en 1930, la escuela normal indígena Warisata (Lozada Pereira, IESALC, 2004)⁶. En el caso de Uruguay, el proceso se inicia en 1885 con la inauguración del nuevo local para concentrar a los institutos normales de Montevideo y de esta manera profesionalizar la carrera docente magisterial (Caraballo, Darwin, Informe IESALC, 2004)

En el caso de México, Cuba y República Dominicana la situación fue la siguiente: La primera escuela normal de México es fundada en 1822 por iniciativa de la compañía Lancasteriana, pero es durante la época de Porfirio Díaz donde se consolida el normalismo en México con la finalidad de educar unificadamente en un país de contrastes territoriales y culturales (Santillán Nieto, 2003).⁷ En Cuba se organizaron 6 escuelas normales antes de 1959, de acuerdo a la división política administrativa de aquella época (Fiallo Rodríguez, Informe IESALC, 2004). En la República Dominicana, la educación normal se institucionaliza con la emisión de la ley para el establecimiento de las escuelas normales entre 1863 y 1916 (González, Nurys. Informe IESALC, 2004).

En Centro América, Nicaragua funda la primera escuela normal de señoritas en 1908 y en 1913 inicia sus labores el instituto pedagógico de Managua para varones (Sequeira y otros. 1996)⁸. En Panamá la escuela normal de varones fue abierta en 1872, para 1880 el estado había ampliado la cobertura educativa y aumenta la creación de escuelas normales para cubrir la demanda de maestros (Báez Osorio, 2004)⁹. En Honduras, la primera escuela normal lancasteriana funcionó entre 1836 y 1840. Después, entre 1875 y 1887 se amplía la formación normalista al emitirse acuerdos para la creación de las normales en diferentes regiones del país. En 1905 se funda la escuela normal de señoritas y en 1906 la escuela normal de varones en la capital. (Inestroza,

⁵ Abendaño Briceño, Augusto. Informe IESALC, 2004, pag.9-10

⁶ op.citp.

⁷ Santillán Nieto, Marcela. Situación y Perspectivas de las Universidades e Institutos Pedagógicos y su Rol en la Formación de Maestros en la Región, México, 2003, Pág. 1

⁸ Sequeira Calero, Valinda y Ruiz Carrión, Raúl. La Formación Inicial de Docentes de Educación Primaria o Básica. CECC, Managua, 1996

⁹ Op.citp.

2003)¹⁰. En 1972 la oferta de formación docente a nivel secundario se había multiplicado tanto en el sector público como en el privado que existían 43 instituciones que la ofertaban en todo el país, por lo que, en ese año se declara que la formación docente es únicamente función del Estado y se reduce el número de Escuelas Normales a cuatro que luego aumentan a 13, incluyendo la de Bellas Artes y Música.

| RECUADRO No. 1 | |
|--|---|
| TIPOLOGÍA | ALCANCES |
| Escuelas Normales | Instituciones de Educación Secundaria cuyo propósito es la formación de docentes (maestros de Educación Primaria y, en algunos casos, los de Educación Preescolar. Usualmente son dependientes académica y administrativamente, de los Ministerios o Secretarías de Educación, aunque en el siglo XIX y en la primera mitad de siglo XX, también existían como iniciativa privada. |
| Institutos Pedagógicos Superiores (I. Normales Superiores o I. Superiores de Educación) | Instituciones de nivel terciario no universitarios. Pueden o no tener su origen en Escuelas normales, por lo que, como estas, suelen ser dependientes administrativa y/o académicamente de los Ministerios o Secretarías de Educación, como ocurre en los Institutos Pedagógicos del Perú, que en su mayoría son de iniciativa privada. |
| Universidades Pedagógicas | Instituciones de nivel terciario universitario cuyo propósito principal es la formación, actualización y/o capacitación docente. Poseen autonomía académica y administrativa, aún las estatales, debiendo únicamente, en algunos casos, rendir cuentas cada período establecido por ley del uso de los fondos a ellas asignados. |
| Facultades de Educación | Unidades académicas establecidas dentro de una Universidad, con el propósito de formar profesionales en el campo de la educación, ya sea para la docencia, la investigación, la administración educativa, etc. |

En Costa Rica se crea en 1838, por la municipalidad de Heredia, la primera escuela de formación de maestros, exclusiva para varones. Ese año también, durante la primera administración de don

¹⁰ Inestroza M. Jesús Evelio. La Escuela Hondureña en el Siglo XIX, Fondo Editorial de la UPNFM, Tegucigalpa Honduras, 2003, Pág.129

Braulio Carrillo, argumentando *“el deficiente estado de la enseñanza de las primeras letras, se crea una escuela, ésta de carácter nacional para formación de maestros”*. Ambas se sustentan en la propuesta pedagógica de los ingleses Lancaster y Bell, de finales del Siglo XVIII. En 1914 se fundó la Escuela Normal de Costa Rica, de manera definitiva y funcionó con regularidad hasta 1940, cuando fue incorporada a la Escuela de Pedagogía de la recién creada Universidad de Costa Rica y en 1950 se funda la de Heredia que posteriormente dará origen a la Universidad Nacional de Costa Rica (Sol Arriaza, IESALC, 2004)¹¹.

En El Salvador se da el mismo fenómeno que en los demás países de Centro América; antes de 1968, en el período identificado como “prerreforma”, funcionaban 67 escuelas normales que, a partir de esa fecha, son agrupadas en un solo programa de formación docente en la Ciudad Normal Alberto Masferrer (Baltimore Pacheco, IESALC, 2004).

Características comunes

Una característica común en el desarrollo del normalismo de la región fue la presencia de misiones extranjeras, como la alemana en Chile, Perú, Ecuador y Venezuela, la norteamericana en la Argentina y la belga en Bolivia, en la mayoría a petición de los gobiernos interesados en introducir los modelos pedagógicos más actuales en ese momento; y en otros casos la participación de órdenes religiosas, como en México y Honduras. En uno u otro caso, estas misiones y órdenes religiosas trataron de introducir métodos pedagógicos novedosos desarrollados inicialmente en Europa, como ocurrió con el método Lancasteriano, desarrollado por el pensador inglés Joseph Lancaster (1779-1838). En el caso de Centroamérica, este método se introdujo en Guatemala tres años antes de ser llevado por Simón Bolívar a Colombia.

Las primeras escuelas normales eran instituciones de nivel medio encargadas de la formación de maestros de educación primaria. En la mayoría de los casos, los estudiantes estaban en condición de internados, lo que permitía marcar con un sello pedagógico particular a los estudiantes. Fue común encontrar en el desarrollo de estas instituciones divisiones en base a género, ubicación

¹¹ Op.citp.

geográfica o pertenencia étnica. De allí el nombre de normales de mujeres o varones, rurales y urbanas o indígenas como en el caso de la normal de Warisata, fundada en Bolivia.

En su mayoría, los primeros docentes fueron mujeres y en menor medida hombres de clase media, aunque en varios países las primeras instituciones formadoras de docentes que se crearon fueron dirigidas a la formación de docentes hombres, tal es el caso de Bolivia, Chile y Costa Rica, donde el establecimiento de instituciones para la formación de maestras fue posterior. Los docentes, aunque devengaban salarios bajos, gozaban de cierto prestigio social ya que en su época eran considerados los más educados comparados con el resto de la población. Para las familias de clase media rural y de regiones con cierto nivel de desarrollo, era un privilegio que sus hijos se educaran en estas escuelas normales. De alguna manera, la escuela normal constituyó, durante la mayor parte del siglo veinte una poderosa forma de movilidad social para los grupos medios y bajos.

TABLA No. 1. INICIO DE LA FORMACIÓN DE FORMADORES EN A.L.

| PAÍS | AÑO | INICIATIVA | | REGIÓN | |
|----------------------|-------------------|------------|---------|--------|-------|
| | | PÚBLICA | PRIVADA | URBANA | RURAL |
| Honduras | 1836 | | X | | X |
| Bolivia | 1909 | X | | | X |
| Cuba | Siglo XIX | X | | X | |
| El Salvador | Inicios Siglo XX | | X | X | X |
| Chile | 1842 | | X | X | |
| México | 1822 | X | | X | X |
| Colombia | Siglo XIX | | | | |
| Uruguay | 1885 | X | | X | X |
| Ecuador | 1889 | X | | X | X |
| República Dominicana | Finales Siglo XIX | X | | X | |
| Costa Rica | 1914 | X | | | X |
| Perú | 1822 | | | | |

Otro aspecto que resalta es la influencia mayor o menor que, en el desarrollo de la formación de docentes, tuvieron los períodos de gobiernos militares o dictaduras. Esta influencia que pudieran considerarse positiva o negativa para ese desarrollo se manifestó de manera más clara en: Bolivia

(1975: mediante la “Ley de normales” se normó el sistema educativo, reglamentó los planes y programas de estudio), República Dominicana (1951: durante el período de la dictadura la legislación más importante fue la Ley Orgánica de Educación, que clasifica los estudios según el maestro egresado fuera a enseñar en una escuela primaria e intermedia urbana o rural, en una escuela secundaria o en una normal), El Salvador (1980: se cierra la Ciudad Normal Alberto Masferrer por razones políticas y en 1981 se pasa la formación de docentes al Departamento de Pedagogía de Institutos Tecnológicos, sin la preparación necesaria), Chile (1973-1990: el gobierno militar ordenó el cierre de las escuelas normales y la transferencia de sus estudiantes y recursos a las universidades geográficamente más cercanas; durante los 70’s las ocho universidades existentes en Chile fueron intervenidas por las autoridades militares y entre 1980-81, las carreras de formación de profesores para todos los niveles fueron decretadas “no universitarias” y se ordenó su reestructuración en Academias Superiores o Institutos Profesionales, lo que disminuyó el nivel de formación) y Uruguay (En los 70’s: gobierno militar en contraposición al Instituto Pedagógico, IPA, por razones políticas, crea 21 Institutos de Formación Docente, con el objetivo de descentralizar la formación docente de la capital, y principalmente buscando un debilitamiento institucional del modelo histórico del IPA).

Aunque en todos los países la situación provocada por las situaciones antes señaladas ha sido superada, es evidente que significaron una etapa de importancia en el desenvolvimiento del proceso histórico y de la situación actual en cada uno de estos países.

1.2 Formación Docente a Nivel Terciario para Educación Secundaria. Siglo XIX y XX.

Lo que surge como una iniciativa sin un nivel educativo definido, poco a poco adquiere en todos los países la categoría de educación a nivel secundario para diferenciar a los formadores de los alumnos (educación primaria). A finales del siglo XIX y comienzo del siglo XX la educación media comienza a expandirse en los diferentes países, como consecuencia de esa demanda y de los movimientos europeos de los cuales se toma modelo, aparecen las iniciativas de crear instituciones de nivel terciario que se concretizan en dos países, Colombia, con la creación de la Universidad de Boyacá (1827), antecedente de la actual Universidad Pedagógica de ese país y la

creación del Instituto Pedagógico en Chile (1889), que tenía como función formar a los docentes de educación secundaria. Progresivamente se empiezan a fundar los Institutos Normales Superiores, Escuelas Superiores o los Institutos Pedagógicos Superiores, que posteriormente se convirtieron en Facultades de Educación de las Universidades o Universidades Pedagógicas, encargadas de la formación de docentes especializados en las diferentes disciplinas que ofrecen la educación media. A nivel de países, las iniciativas se concretizan de la siguiente manera:

- En Chile se crea en 1889 el Instituto Pedagógico, que contó en su planta de profesores a chilenos como alemanes, siendo uno de estos últimos su primer director (Informe IESALC).
- En Argentina se desarrollan los Institutos de Educación Superior que hoy día absorben la mayor parte de la oferta en el campo de la formación docente (Informe IESALC).
- El Instituto de Preparación del Profesorado de Enseñanza Secundaria (1936) en México que posteriormente se convierte en la Normal Superior.(Informe IESALC)
- La Escuela Superior del Profesorado Francisco Morazán en Honduras (1956), fundada por la misión de la UNESCO encabezada por el educador y político Venezolano Don Luis Beltrán Prieto. La Escuela Superior es antecedente de la actual Universidad Pedagógica Nacional que asume la función de formar a los docentes de educación secundaria.(Informe IESALC)

1.3 De las Escuelas Normales a la Formación Docente de Primaria y Básica en los Institutos Pedagógicos y Universidades. Siglo XX

En el siglo XX encontramos que la formación de docentes del nivel primario, realizada tradicionalmente por las escuelas normales, pasa gradualmente a los Institutos Superiores, Normales Superiores, Facultades de Educación de las Universidades a las Universidades Pedagógicas. Estas instituciones se han organizado en la red de formación docente- KIPUS, que ha contado desde su fundación con el apoyo técnico de la OREALC-UNESCO, Santiago de Chile, y se han reunido en Chile (2003), Honduras (2004), Colombia (2005) para analizar la contribución de las Instituciones Pedagógicas en el desarrollo de los sistemas educativos de la región.

De esta manera en muchos países se han borrado las diferencias de formación entre los maestros de primaria y media y en otros se está en un proceso de transición.

- En Argentina, por ejemplo, la formación de docentes es atendida tanto por institutos superiores no universitarios como por instituciones del nivel universitario, que funcionan paralelamente.
- En Bolivia se han consolidado los institutos normales superiores que sustituyen a las antiguas escuelas normales, si bien las universidades no forman a los maestros, si tienen presencia de manera indirecta a través de la supervisión que realizan de los institutos superiores.
- En Ecuador, a partir de 1960, las antiguas escuelas normales son transformadas en instituciones de educación superior no universitarias.
- En Chile, el normalismo llega a su fin durante la dictadura militar de Augusto Pinochet, quien argumentando razones de tipo económico y político ordena el cierre de las escuelas normales trasladando los estudiantes y los recursos a las universidades cercanas. Este hecho significó la materialización del viejo sueño de los profesores normalistas de contar con una institución única para formar los docentes de primaria y media y, al mismo tiempo, la eliminación del concepto normalista que había surgido en el siglo XIX.
- En el caso del Uruguay, la formación de maestros todavía se realiza en los institutos normales de Montevideo y en los institutos de formación docente distribuidos en diferentes regiones del país. Estos últimos institutos también realizan parcialmente la formación de maestros de educación media.
- En países como Colombia se vive un proceso de transición donde coexisten, las normales tradicionales en vías de extinción, las normales superiores asociadas a Facultades de Educación, Universidad Pedagógica Nacional y Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- En México a partir de 1984, las normales de hecho se consideran instituciones del nivel superior que junto con la creación de la Universidad Pedagógica Nacional por Decreto Presidencial en 1978, se encargan de la formación de docentes.

- En Cuba desde 1964 se crean los tres primeros institutos pedagógicos como facultades de tres de las cuatro universidades que existían en el país y donde se formaban docentes a nivel superior. Para 1976, se integran en un solo sistema la formación y el perfeccionamiento del personal docente y se crean los institutos superiores pedagógicos que funcionan como universidades pedagógicas, pero ahora adscritas al ministerio de educación.
- En la República Dominicana es a partir de la Ley General de Educación de 1997 donde el Estado asume la responsabilidad de fomentar y garantizar la formación de los docentes de los diferentes niveles educativos, a nivel superior, lo que no implica la responsabilidad de ofrecer esta formación, que puede ser ofertada tanto por instituciones públicas como privadas.
- En Honduras, en el año 2005, se realiza la última graduación bajo el modelo de escuelas normales y, a partir del 2006, se unifica la formación de docentes de todo el sistema educativo a nivel universitario, mediante una red nacional de formación docente integrada por la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), la carrera de Pedagogía de la UNAH y las escuelas normales convertidas en Centros Regionales de la UPNFM.
- En el caso de Nicaragua todavía la formación docente se realiza en las escuelas normales públicas y privadas que existen en el país, sin embargo, estas escuelas normales están evolucionando al nivel terciario ya que para ingresar a ellas se debe completar primero la educación secundaria de un bachillerato y después realizar dos años más de estudio, que son reconocidos por las universidades como formación inicial para completar estudios de licenciatura en el área de educación. La educación normal bajo el modelo tradicional todavía subsiste en países como Guatemala y Panamá donde no ha sufrido mayores cambios.
- En Guatemala, subsisten aún los dos sistemas que encontramos en otros países, constituidos por una parte por instituciones (normales) de educación secundaria dependientes de la Secretaría de Educación y las Facultades de Humanidades de las Universidades (una estatal y 7 privadas), que, a partir de 1945, forman licenciados en pedagogía.

El Siglo XX representa un siglo de madurez en el proceso de formación de formadores en toda América Latina¹². La primera mitad presenta ya algunos cambios significativos:

- aumentan las Escuelas Normales en todos los países
- aparecen los Institutos pedagógicos superiores y algunas facultades de humanidades incorporan ya como carrera a la Pedagogía
- llegan misiones de Europa (Alemania, Bélgica y Francia) para dirigir los procesos de formación de formadores en varios países
- aparecen intentos de legislación en algunos países (República Dominicana)

Como iniciativa única es preciso señalar la creación de la Primera Escuela Normal para Indígenas Warisata en Bolivia en 1930, como una institución dedicada a la formación de formadores indígenas, inicio de lo que actualmente es una formación dedicada a una población multilingüe en el país. La experiencia se ha experimentado también en Ecuador, donde en 1989 se creó la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe de la que dependen las Normales Bilingües y Multilingües, y en Perú desde 1991 a partir de una iniciativa de lo que entonces fuera la Dirección General de Educación Bilingüe, de la que dependen 7 Institutos Superiores Pedagógicos. La experiencia no ha tenido similar en ningún otro país de América Latina, a pesar de que la existencia de población indígena es característica de otros tales como Guatemala y México.

Al observar en general el proceso, vemos que es en la segunda mitad del siglo, cuando se observan los cambios más importantes:

- la educación y, por ende la formación de los formadores pasa a ser responsabilidad del Estado que, aun que en muchos países comparte esta función con la iniciativa privada, mantiene la dirección y normatización de la misma.
- la formación de formadores se eleva a nivel terciario, ya sea en universidades o en Institutos Pedagógicos Superiores
- se desarrolla el concepto de formación permanente de los docentes

¹² Ver Anexos. Tabla No. 2

- se unifica, en todos los países, la formación de docentes a nivel nacional, mediante la normativización legal de la misma

Frente a los aspectos positivos señalados, es importante también reconocer que, en muchos países, la formación de los formadores fue objeto de intervención por parte del Estado, como ya hemos puntualizado antes, no con propósitos de desarrollo sino para delimitar su campo de acción con propósitos políticos, lo que ha hecho que el proceso no sea similar en todos los países y que, en muchos, haya habido un retroceso que ha exigido la identificación de estrategias para poder enfrentar, con igual oportunidad, los retos que la sociedad del Siglo XXI le ha exigido.

Los países, concientes de los retos a los que nos referimos antes, han buscado, especialmente en la última década del siglo anterior, el poder identificar estrategias que les permitieran superar las deficiencias sentidas en los sistemas educativos, tales como tasas de analfabetismo, repitencia, deserción, etc. aún sin superar en el nivel básico y tasas de absentismo y deserción en los niveles de secundaria y educación superior, si en estos incluimos los altos porcentajes de población que se quedan sin llegar a ellos o superarlos.

Al observar la situación en los cinco años iniciales del Siglo XXI vemos que los cambios han sido mínimos a nivel de los países: en Honduras, por decisión de la Secretaría de Educación y en convenio con las Universidades estatales del país, la Formación Inicial Docente a pasado a ser toda de nivel superior, bajo la responsabilidad de la Universidad Pedagógica Nacional (2001), en Uruguay la Universidad de Montevideo inicia cursos para docentes de educación media y técnica (2004) y en República Dominicana se emite la Ley de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, con la cual se normaliza toda la formación docente del país (2001).

Podemos decir entonces que, aunque la formación inicial docente en América Latina inició en el siglo XIX de manera desordenada, bajo una variedad de iniciativas que incluyeron tanto la iniciativa privada como la gubernamental y siempre a nivel de educación secundaria, ha

tenido una evolución con diferentes rasgos en cada país, pero ha llegado, al inicio del siglo XXI, con dos características sobresalientes:

- el Estado ha tomado cada vez más un papel normativo
- se ha elevado el nivel de la formación al nivel terciario o superior

1.4 Universidades Pedagógicas de la Región

En este tránsito de las instituciones formadoras de docentes a nivel terciario, algunos países han decidido la creación de Universidades Pedagógicas como una estrategia para especializar a estas instituciones y poder mejorar la formación inicial y permanente de docentes, fortalecer la investigación académica como un medio para resolver problemas educativos y servir a la vez como referente cultural en las sociedades donde se desempeñan.

Aunque existen en la región varias instituciones educativas con el nombre de Universidades Pedagógicas, las más importantes por su presencia nacional e internacional, número de estudiantes y docentes, carreras de pregrado y postgrado que atienden son: UPN, México, UPN, Colombia, UPNFM, Honduras; Universidad Pedagógica Experimental Libertador. UPEL, Venezuela; Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. UMCE, Chile; y los Institutos Superiores Pedagógicos. ISP, Cuba; que por su nivel de desarrollo académico y su experiencia, lideran la Red KIPUS antes mencionada.

La Universidad Pedagógica Nacional de México

Fue fundada por Decreto Presidencial en 1978, como una institución de educación superior encargada de desempeñar varias funciones: formación de profesionales de la educación, difusión del conocimiento educativo y de la cultura en general y enfatizar el tema de la investigación educativa. En México, las escuelas de educación de las universidades públicas autónomas del

Estado son muy pequeñas. Todo el antecedente histórico es normalista, muchas de las escuelas normales tienen más de cien años y el peso de la función de investigación fue siempre débil. La UPN surge en alguna medida para superar esta debilidad de las instituciones formadoras de docentes. La universidad pedagógica tiene un cuerpo de docentes donde un 65% de los mismos tienen estudios de postgrado (sede central) de los cuales 45% tiene maestría y 15% tienen un doctorado. Un 7% de los docentes de la UPN pertenecen al sistema nacional de investigadores para formar profesionales de la educación y desarrollar la investigación. Es este tema de la investigación educativa lo que está relacionando de manera más clara a la UPN con el Ministerio de Educación. En la parte docente, la UPN atiende dos grandes sistemas de profesionalización de maestros en servicio, un sistema abierto y otro a distancia para atender el nivel de Licenciatura. La UPN funciona con una sede central y 76 unidades distribuidas geográficamente en diferentes regiones del país.

La Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

La UPN fue creada en 1955 junto con la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja. Ambas universidades al momento de su creación debieron cumplir con la formación de género, esto es, los hombres se formaban en la ciudad de Tunja y las mujeres en Bogotá. Con el correr del tiempo esto cambió y ambas instituciones pasaron a formar docentes de ambos sexos. La universidad de Tunja después se diversifica y se abre a carreras tecnológicas y se encamina a carreras de ingenierías y otras. En sentido estricto solo la UPN de Bogotá está especializada en la formación docente. La institución tiene actualmente alrededor de 35,000 estudiantes en sus diferentes programas: 5,000 en presencial tanto en pre-grado como postgrado y el resto a través de los diferentes programas de formación continua o de servicio. La UPN cuenta con 5 maestrías, 10 especializaciones y un doctorado en educación. La sede central está en Bogotá, pero tiene programas en el Valle de Tencha, en Casanare y en la Costa Atlántica.

La UPN de Colombia tiene varios proyectos y desempeña varias funciones: un proyecto interesante es La Expedición Pedagógica Nacional que vincula a la universidad con diferentes regiones del país y tiene 12 años de existir; atiende además la red de escuelas normales

superiores y la red de facultades de educación (Fase). Por ley la UPN es el interlocutor directo del Ministerio de Educación en materia de proyectos educativos y debe consultarle; tiene además un centro de investigaciones educativa muy reconocido.

La Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL de Venezuela

Se formó por la fusión de los antiguos institutos pedagógicos oficiales en el año de 1983 como un homenaje a la memoria del Libertador Simón Bolívar en el Bicentenario de su nacimiento. En la actualidad agrupa 8 institutos pedagógicos y 77 centros educativos en el país, tiene alrededor de 58,000 estudiantes de pre-grado y 7,000 de postgrado. La universidad ha venido trabajando alrededor de 10 políticas sobre 10 áreas del quehacer académico: conocimiento, cultura organizacional, desarrollo profesional, gestión, tecnología, investigación, estructura organizacional, estudios prospectivos e integración a la comunidad.

Desde su fundación a la UPEL se le han asignado funciones concretas tales como la de formar, capacitar, perfeccionar y actualizar los recursos humanos para la educación que requiere el país, desarrollar proyectos de investigación y de extensión educativa, asesorar al Estado Venezolano en la formulación de políticas educativas, promover los cambios en materia educativa, generar y aplicar nuevos conocimientos en materia pedagógica.

Los Institutos Superiores Pedagógicos de Cuba

Fueron creados en 1976, funcionando prácticamente como universidades pedagógicas independientes adscritas al Ministerio de Educación. En la actualidad existen 16 ISP, uno en cada provincia y dos en la capital del país. De hecho, estos institutos son los encargados de la formación docente de todos los niveles del sistema educativo cubano y tienen a su cargo varias actividades académicas: la investigación, trabajo curricular, trabajo extracurricular y la extensión universitaria. Los ISP en los últimos cinco años han duplicado sus matriculas, hasta alcanzar unos 100,000 estudiantes en el año 2004.

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, UPNFM de Honduras

Se convierte en Universidad Pedagógica a partir de 1989, teniendo como antecedente la Escuela Superior del Profesorado que había sido fundada en 1956. La UPN tiene actualmente una matrícula de 22,000 estudiantes, de los cuáles 6,000 se atienden bajo la modalidad presencial y el resto bajo la modalidad a distancia y semi-escolarizado a través de programas dirigidos a maestros en servicio. A nivel de postgrado se cuenta con 10 maestrías y un doctorado en educación. La UPN firmó un convenio de cooperación con la Secretaria de Educación con una duración de 10 años (1999-2009) mediante el cual la UPNFM desempeña un importante rol académico y la Secretaria un rol normativo en la conformación de un nuevo sistema de formación y capacitación docente que articula de manera coherente el trabajo de la UPN, las Escuelas Normales como centros universitarios y el Instituto Nacional de Investigación y Capacitación Educativa-INICE-.

La Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. UMCE de Chile

Es fundada oficialmente en 1986, aunque sus antecedentes históricos se remontan a la creación del Instituto Pedagógico en 1889 el cuál, a través del tiempo, sufre varias transformaciones. La Universidad cuenta con cuatro campus, Macul, Rectoría, Defder y Graneros. El cuerpo académico esta compuesto por 532 docentes de acuerdo al horario de dedicación que prestan en la universidad representa 342 jornales completos. La universidad cada día fortalece su cuerpo de docentes con estudios de post grados, para el 2005 se contaba con 40 doctores y 138 magísteres. En cuanto a las carreras, la UMCE ofrece a los estudiantes 20 licenciaturas en las diferentes especialidades, 9 maestrías presénciales, 8 semi-presénciales, 10 post títulos y un Doctorado en Educación. Para el año 2005 se tenía una matrícula de 6249 estudiantes de pregrado y 354 de postgrado

2 Características de las Instituciones Formadoras

2.1 Legislación

La formación docente en la mayoría de los países se encuentra sustentada en leyes estatales, ya sea en aquellas que constituyen la base legal del estado como la Constitución de la República (Honduras: la formación docente es privativa del Estado) o la Ley Federal (México: lineamientos generales a nivel nacional y descentralización para favorecer una formación que atienda las condiciones y necesidades propias de cada Estado) o en aquellas que son específicas del sector educación en general o de la educación superior en particular. En Bolivia y Nicaragua la base legal se encuentra específicamente en leyes propias de la condición docente.

Independientemente de lo anterior, podemos ver que en todos los países, la formación docente es objeto de regulación por parte del Estado, especialmente a partir de finales del siglo pasado, lo que muestra la importancia del tema para los diferentes gobiernos. Las leyes en los diferentes países pueden reglamentar desde el ámbito, nivel, requisitos de ingreso, etc. de la formación de los docentes hasta las condiciones en que deben interactuar las instituciones formadoras de docentes, como ocurre en República Dominicana, que tiene entre sus objetivos el asegurar el trabajo coordinado entre las mismas, sin importar si estas son estatales o privadas¹³.

2.2 Gestión de las Instituciones de Formación Docente

A nivel regional se observa aún una estructura separada en dos grandes bloques; uno dirigido por las Secretarías o Ministerios de Educación que se realiza a través de las Escuelas Normales y de algunos Institutos Pedagógicos Superiores y otro dirigido por las Universidades Pedagógicas o Facultades de Humanidades o de Pedagogía de las Universidades Públicas o Privadas.

La organización de ambos bloques depende de su condición: las escuelas normales e institutos pedagógicos, nacidas como instituciones de educación secundaria o terciaria no universitaria, tienen una organización y un régimen de gobierno que responde a tal origen. Siendo instituciones de educación secundaria dependientes de los Ministerios de Educación ya sea administrativa y

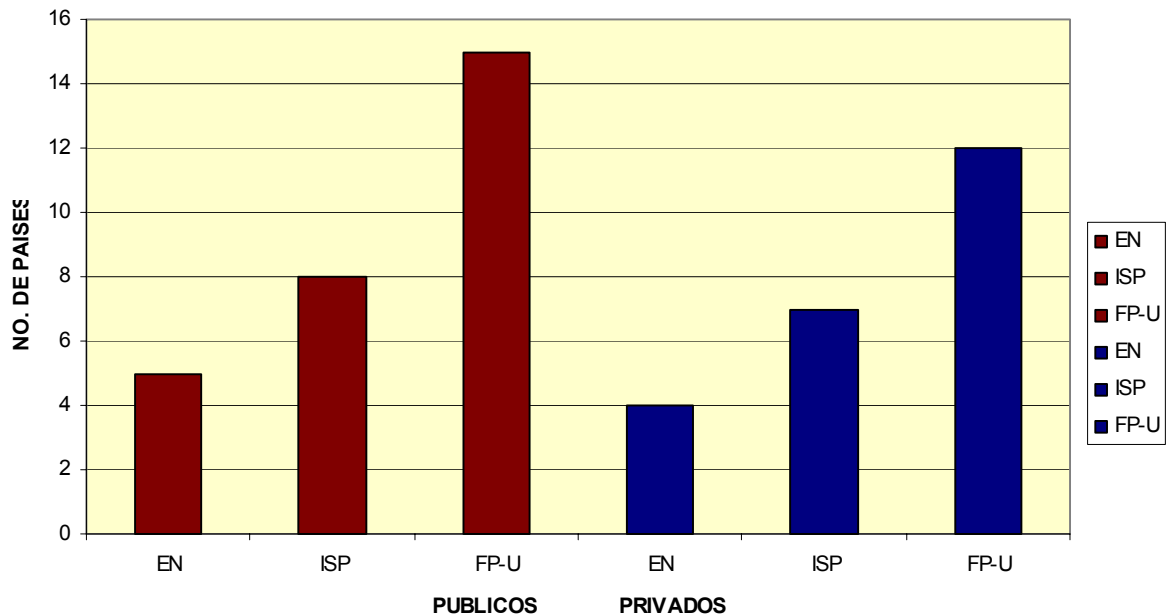
¹³ Ley General de Educación 66'97 promulgada el 9 de abril del 1997.

académicamente como ocurre en las instituciones públicas o académicamente como ocurre en las privadas, su estructura de funcionamiento es lineal, no autónoma, con un Director o una Directora a la cabeza, personal administrativo, personal docente y personal de servicio. Están sujetas a la supervisión de las autoridades de Educación y a las políticas educativas que determine el Gobierno central.

Las Universidades, por otra parte, mantienen una estructura y un régimen de gobierno típico de las instituciones de educación superior, con carácter autónomo o semiautónomo¹⁴ en su totalidad, ya sean estatales o privadas, sin embargo, los procesos de normativización del nivel han hecho que en varios países, las instituciones de nivel terciario, deba responder a Leyes que establecen un marco legal para la acreditación oficial de sus procesos académicos, incluyendo la formación docente, como ocurre en Honduras, República Dominicana, El Salvador, Nicaragua, Argentina y Ecuador.

¹⁴ Instituciones con financiamiento estatal que, aunque tienen autonomía en su administración académica y administrativa, deben rendir cuentas al estado cada período. Ejemplo: UPN de Honduras.

INSTITUCIONES FORMADORAS DE DOCENTES SEGÚN NIVEL Y CONDICIÓN



EN = Escuelas Normales

ISP = Institutos Superiores Pedagógicos

FP-U = Facultades de Pedagogía/Universidades

Solamente en siete de los países considerados (Honduras, Cuba, República Dominicana, Costa Rica, México, Chile y Venezuela), se observa que la formación de docentes ha experimentado un proceso de delegación por parte del Estado, ya sea mediante convenios o por delegación normada por la ley, a instituciones de educación superior públicas y/o privadas, aunque en muchos casos las Secretarías/Ministerio de Educación siguen manteniendo una posición normativa, de supervisión y/o evaluación. Encontramos dos casos con características particulares: El primero es Uruguay, donde la formación de docentes es privativa del Estado a través de un organismo autónomo, la Administración Nacional de Educación Pública, ANEP, separado del Ministerio de Educación o de la Universidad de la República y creado con el propósito de liberar a la educación de toda influencia política. El otro caso lo presentan México y

Brasil que, siendo países federados, han establecido leyes que manteniendo una regulación base a nivel nacional, favorecen una descentralización que permite que los futuros docentes reciban una formación que responda a las necesidades propias de cada estado, a su perspectiva regional, y a una propuesta de integración.

Un caso especial lo encontramos en Uruguay donde la Administración Nacional de Educación Pública, ANEP, es un organismo autónomo responsable de la educación primaria, secundaria, técnica y formación docente. El Ministerio de Educación tiene entre sus responsabilidades el ordenamiento, la coordinación, supervisión del sistema educativo, pero no puede definir políticas educativas. El propósito de esta estructura y la autonomía de la ANEP es el proteger los procesos educativos de los vaivenes políticos.

En el resto de los países la formación docente sigue desarrollándose en dos niveles paralelos con poca relación entre ellos, a pesar de que compiten por el mismo campo de trabajo. De hecho, en algunos de ellos, estamos en presencia de dos subsistemas de formación docente de carácter estatal, con bajos niveles de coordinación entre si sobre temas claves como perfiles de ingreso, currículos, ofertas de estudio entre otros. Si observamos los datos del gráfico anterior vemos como la formación a nivel universitario tiene claramente una posición de supremacía sobre la proporcionada por los Institutos Pedagógicos Superiores y especialmente sobre las Escuelas Normales, presentes aún como tales solamente en 5 países, y que la formación en instituciones públicas es mayor en cualquiera de los tipos de institución, sobre los privados.

Como conclusiones podemos decir entonces que la formación docente en América Latina:

- a. Se realiza bajo la dirección del estado ya sea a través de Instituciones originalmente de educación secundaria que son elevadas a nivel superior o a través de convenios o delegación de responsabilidad en las universidades que asumen la dirección de estas instituciones.

- b. La organización presenta diferentes rasgos dependiendo del país y de la historia del sistema educativo: va desde dos sistemas paralelos e independientes entre sí (Secretaría de Educación/Sistema de Educación Superior) hasta la existencia de una sola institución responsable a nivel nacional de la organización y desarrollo de la función formadora de docentes, pasando por la conformación de sistemas biunívocos en los cuales la Secretarías y Ministerios de Educación y las Universidades se unen mediante convenios para asumir de manera coordinada esta responsabilidad.

2.3 Instituciones Publicas y Privadas

En el siglo XIX las instituciones formadoras de docentes tenían un carácter estatal, sin embargo, en la segunda mitad del siglo XX se observa un crecimiento importante de la educación privada en las carreras de educación. Salvo los casos de Bolivia, Uruguay, México, Cuba y Honduras, donde la formación docente aún está considerada una función privativa del estado¹⁵, en la mayoría de países (11/15) esta actividad es compartida con el sector privado; y, en países como Costa Rica, El Salvador, República Dominicana y Chile, el peso de la oferta en educación del sector privado ha llegado a ser importante, aunque el Estado sigue manteniendo su carácter regulador a través de legislaciones especiales.

TABLA No. 3: TIPOS DE INSTITUCIONES FORMADORAS DE DOCENTES POR PAÍS

| PAÍS | TIPOLOGÍA INSTITUCIONAL | | | | | |
|-------------|-------------------------|------|-------|--------------------------------------|-------------------------|---------------------------|
| | Escuelas Normales | | | Institutos Superiores Pedagógicos*** | Facultades de Educación | Universidades Pedagógicas |
| | SE* | UP** | SE-UP | | | |
| Honduras | - | - | 12 | - | 1 | 1 |
| Guatemala | NR | - | | - | 8 | - |
| Costa Rica | - | - | | - | NR | 1 |
| Nicaragua | 8 | - | | - | 5 | - |
| El Salvador | - | - | | - | 26 | NR |
| México | - | - | 664 | - | - | 1 |

¹⁵ En Bolivia se reportan únicamente 2 IPS de tipo confesional que, dado su propósito, no son determinantes como participación privada en la FID dada su área de trabajo.

| | | | | | | |
|-----------------|----|---|--|-----|----|---|
| Perú | - | - | | NR | 10 | - |
| Bolivia | - | - | | 17 | - | 1 |
| Venezuela | - | - | | 9 | - | 1 |
| Uruguay | - | - | | NR | 15 | - |
| Cuba | - | - | | 16 | - | - |
| Colombia | - | - | | 138 | 70 | 2 |
| Rep. Dominicana | 23 | - | | - | NR | 1 |
| Brasil | - | - | | - | NR | - |
| Chile | - | - | | | NR | 2 |

* Dependientes de la Secretaría (Ministerio) de Educación

** Dependientes de Universidades Pedagógicas

SE-UP: Coordinadas por Universidades Pedagógicas, pero dependientes de la Secretaría (Ministerio) de Educación.

*** También referidos como Institutos Normales Superiores

NR = Existentes pero Número no reportado

El modelo estatal de formación docente tiene sus ventajas y desventajas. La principal ventaja es que si el estado mantiene la gestión de los centros de formación se hace más fácil la coordinación para desarrollar nuevos modelos educativos, planes de estudios, supervisión y evaluación, implementación de políticas educativas que aseguren una mejor calidad y pertinencia, etc; mientras la desventaja consiste en que si el estado no tiene organismos competentes encargados de lograr la coordinación entre las instituciones formadoras y lo que sucede en las aulas de clase de las escuelas y colegios, la formación de los futuros maestros se vuelve rutinaria, alejada totalmente de los problemas educativos del país, se limita la experimentación de modelos novedosos y se desatiende las necesidades que pudieran encontrarse por región o grupo.

Por otra parte, un modelo estatal monopólico elimina la competencia como forma de reto para el mejoramiento continuo, estandariza los resultados entendiéndose estos como las metas a alcanzar por los estudiantes y por los docentes y desestimula la experimentación y la investigación.

TABLA No. 4: INSTITUCIONES PÚBLICAS Y PRIVADAS QUE OFRECEN FORMACIÓN DOCENTE

| PAÍS | Normales | | ISP | | Universidades* | |
|------------|----------|----------|----------|----------|----------------|----------|
| | Públicas | Privadas | Públicas | Privadas | Públicas | Privadas |
| Honduras | 12 | - | - | - | 1 | - |
| Guatemala | | | | | 1 | 7 |
| Costa Rica | - | - | - | - | 3 | 38 |

| | | | | | | |
|-------------|-----|---|-----|----|----|----|
| Nicaragua | 8 | - | - | - | 3 | 2 |
| El Salvador | | | 5 | 4 | 1 | 25 |
| México | 664 | - | - | - | 1 | - |
| Perú | | | NR | NR | 3 | 7 |
| Bolivia | - | - | 17 | 2 | 1 | - |
| Venezuela | - | - | 9 | - | 1 | - |
| Uruguay | - | - | >10 | 11 | - | 4 |
| Cuba | - | - | 16 | - | - | - |
| Colombia | - | - | 129 | 9 | 27 | 45 |

* Incluye a las Universidades Pedagógicas y a las facultades de Educación. Las Universidades Pedagógicas son todas públicas.

Al observar la tabla No. 4 anterior, se puede ver que mientras que las Escuelas Normales y las Instituciones Superiores Pedagógicas No Universitarias son más abundantes en el sector público, las universidades que ofrecen formación docente tienden a ser mayor número en el sector privado, exceptuando en Honduras, Bolivia, Venezuela y Cuba.

2.4 Titulación

En 7 países aún se otorga el título de Profesorado en las Escuelas Normales o Institutos Pedagógicos Superiores; en tres países se otorgan Especialidades y en el resto se informa que en las Universidades se otorgan Licenciaturas, Maestrías y Doctorados. En uno de los países el Profesorado es equivalente a la Licenciatura y en dos de ellos el Profesorado se considera como un título de entrada a los estudios de Licenciatura, lo que significa que el título de Profesorado no implica automáticamente una formación a nivel superior, ya que en algunos países aún es considerado de nivel secundario, aunque esto está en proceso de cambio.

TABLA No.5: TÍTULOS OFRECIDOS

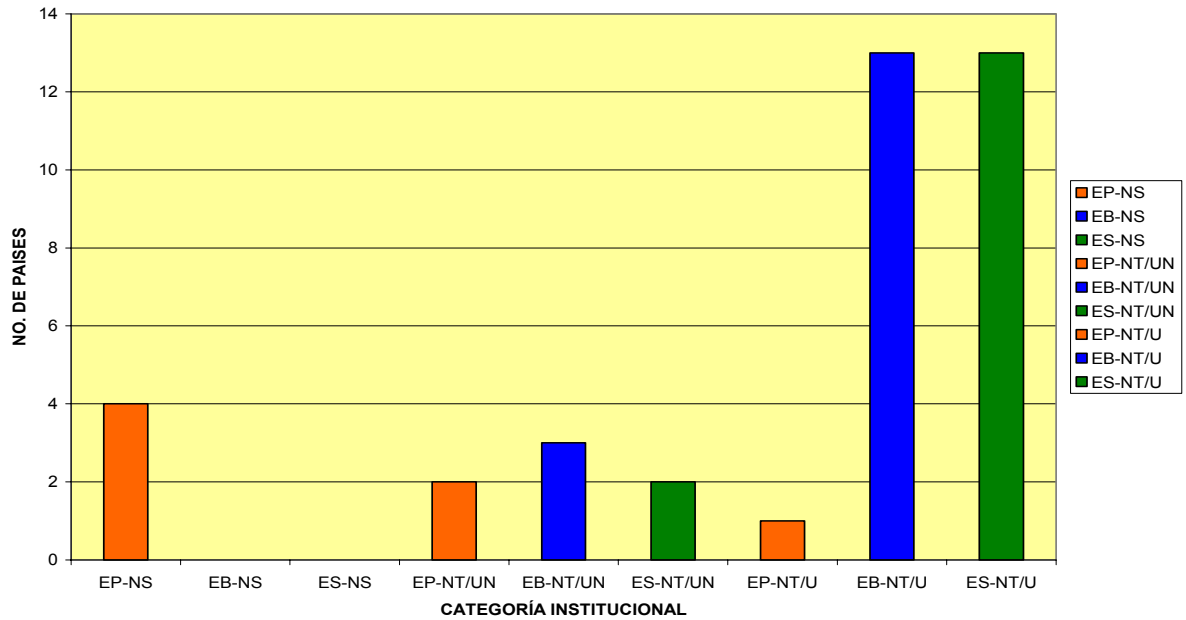
| PAÍS | TÍTULOS OFRECIDOS | | | | | |
|------------|---------------------------|-------------|--------------|-----------------|----------|-----------|
| | Maestro de Educ. Primaria | Profesorado | Licenciatura | Especialización | Maestría | Doctorado |
| Honduras | x | | x | | x | x |
| Guatemala | | x | x | | x | |
| Costa Rica | | | x | | x | x |
| Nicaragua | | | | | | |

| | | | | | | |
|-----------------|--|---|---|---|---|---|
| El Salvador | | x | x | | x | |
| México | | | x | | x | x |
| Perú | | x | x | | x | x |
| Argentina | | x | x | | x | x |
| Venezuela | | x | | x | x | x |
| Uruguay | | | | | | |
| Cuba | | | x | x | x | x |
| Colombia | | | x | | x | x |
| Rep. Dominicana | | x | x | x | | x |
| Puerto Rico | | | x | | x | x |
| Uruguay | | | | | | |
| Paraguay | | | | | | |
| Ecuador | | | | | | |
| Brasil | | | | | | |

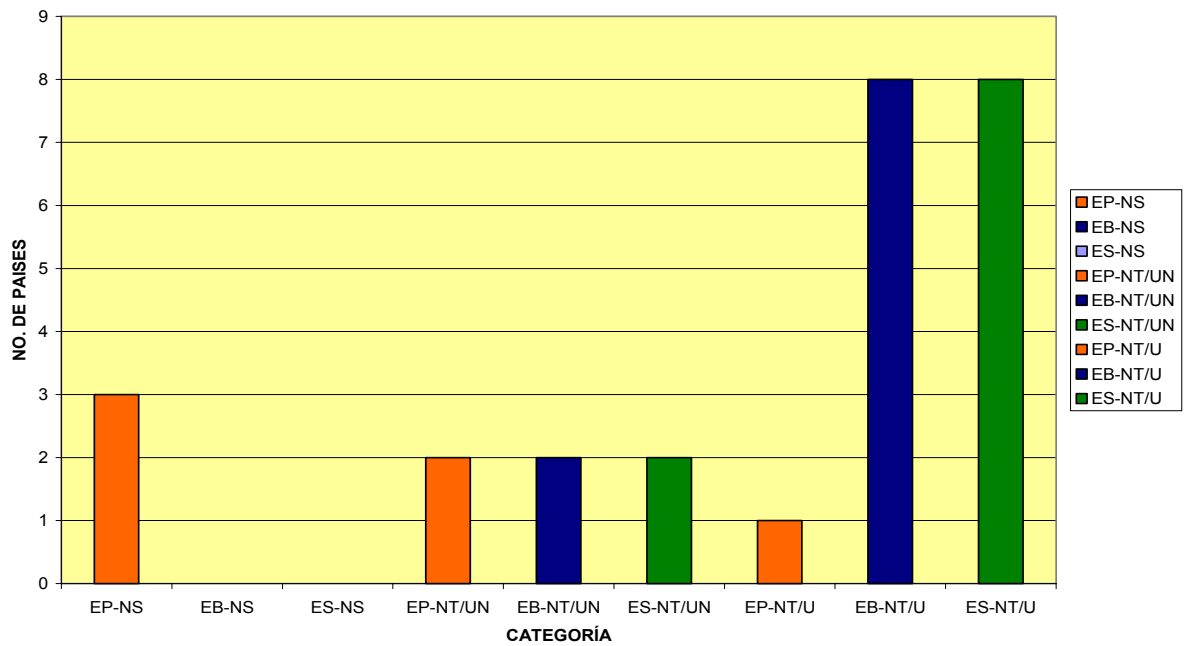
Fuente: Informes IESALC. Copán, 2004

Como puede verse, a nivel de todos los países la formación de docentes para los diferentes niveles (preescolar, primaria, básica, secundaria o técnica) tiene la opción de realizarse a nivel de pregrado (profesorado o licenciatura) o de postgrado (maestrías, especializaciones o doctorados), sin embargo, la oferta varía según sean instituciones públicas o privadas, como se muestra en las gráficas siguientes.

INSTITUCIONES PÚBLICAS FORMADORAS DE DOCENTES SEGÚN CATEGORÍA Y NIVEL ATENDIDO



INSTITUCIONES PRIVADAS FORMADORAS DE DOCENTES SEGUN CATEGORÍA Y NIVEL ATENDIDO



2.5 Financiamiento

En términos generales, los informes de los diferentes países, manifiestan que en gran parte todavía el financiamiento de la formación docente en América Latina depende del Estado, a través de asignaciones presupuestarias a nivel de país, de estado o de distrito -por partidas presupuestarias dedicadas a las instituciones formadoras de docentes-, becas y/o créditos educativos asignados a aquellos que muestran interés en seguir la carrera docente. La contribución familiar en forma de gastos de matrícula, etc. es incluida en la mayoría, aunque no representa un porcentaje determinante. Solamente en Cuba la formación docente es 100% financiada por el Estado y, al otro extremo, encontraríamos a Perú y Costa Rica, donde la participación privada ha ido creciendo, cada vez más.

2.6 Selección e Ingreso de Docentes y Estudiantes.

La necesidad del establecimiento de criterios para el ingreso a la carrera docente, en cualquiera de los niveles, fue evidente desde el inicio (Bolivia ya establece criterios que incluían aspectos académicos, sociales y de apariencia física en 1909), aunque solamente en algunos países se estableció de forma explícita, mientras que en otros se consideraba como requisito únicamente el deseo manifestado por los candidatos al matricularse.

Consideramos que el énfasis que se ha hecho en la última década sobre los procesos de calidad por un lado y la sobreoferta de profesionales en el campo de la educación en la mayoría de los países, por el otro, ha hecho que las condiciones antes señaladas hayan cambiado. Una comparación entre los criterios de ingreso a la carrera docente y los criterios de ingreso de los estudiantes señalados en los informes por país para el tiempo actual, nos deja ver que en ambos casos, a nivel de América Latina, se ha hecho cada vez más evidente la necesidad de un proceso de selección que sustituya a la entrada por libre opción que se encontraba en el siglo pasado. En el primer caso el proceso incluye, como criterios principales: el título de Licenciatura, como mínimo (en dos países se pide título de postgrado) y un examen de admisión. Otros criterios incluyen una entrevista, evaluación del currículum, experiencia docente y publicaciones en el

área e incluso, como en el caso de Bolivia, un curso de nivelación posterior al examen de ingreso a la carrera docente. En el segundo caso, los criterios de ingreso de los estudiantes por el contrario, los criterios son más definidos: en el 71.4% de los países que informaron al respecto se exige la aprobación de un examen de admisión y en el resto el aprobar un proceso de selección, que puede ser solamente académico o incluir aspectos de la personalidad del interesado.

2.7 Características a nivel de género y nivel socioeconómico

En cuanto a las características por género de docentes y estudiantes, en la mayoría de los países considerados se identifica un proceso de feminización de la carrera docente, especialmente en el siglo pasado y el actual. Esta tendencia, como ya ha sido reconocido en varios estudios del nivel superior, es general, pero es en las carreras de carácter social y especialmente en educación, donde más se observa este fenómeno que se manifiesta con porcentajes mayores al 50% de la población docente en los diferentes países, llegando al 65% en algunos. De todos los países considerados en este estudio, solamente 7 presentan datos concretos para afirmar un proceso de feminización en la carrera docente, con poblaciones que sobrepasan el 50% y alcanzan en algunos el 65% (Ej. Nicaragua). Sin embargo, se dan situaciones paradójicas como lo que ocurre en Perú, donde la dirigencia públicamente conocida del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación Peruana (SUTEP) está integrada tradicionalmente sólo por varones.

En cuanto al nivel socioeconómico, en la mayoría de los países se observa que actualmente, a diferencia de lo ocurrido en el Siglo XIX donde el docente gozaba de prestigio social, el grueso de los aspirantes a maestros proviene de familias de bajos ingresos y en general con bajos niveles culturales. Los docentes, por otra parte, buscan seguir estudios universitarios que les aseguren un mejor ingreso económico, especialmente en aquellos países donde, por ley, una titulación de nivel más alto (licenciatura, maestría o doctorado) implica mejores ingresos salariales. Muchos países reportan una alta contratación por hora y una baja contratación a tiempo completo o medio tiempo, lo que obliga a los docentes a tener más de un trabajo, entendiéndose este por el trabajo desarrollado en una institución, con el consiguiente abandono de la investigación y la atención a los estudiantes.

Otras características tales como dedicación u origen fueron informadas por un mínimo de países y no es posible establecer tendencias globales a partir de esta información.

2.8 Criterios de selección e ingreso de estudiantes y docentes

Una revisión de los informes por país y una comparación entre los criterios de ingreso a la carrera docente y los criterios de ingreso de los estudiantes nos dejan ver que en ambos casos, a nivel de América Latina, se ha hecho evidente la necesidad de un proceso de selección que sustituye a la entrada por libre opción que se encontraba el siglo pasado. Influyen en esta decisión la alta tasa de matrícula vrs la baja tasa de apertura de plazas para docentes que se hace en el sistema, lo que provoca un alto nivel de desempleo de los docentes y de los egresados; la exigencia de calidad que plantean cada vez más el mercado de trabajo y las políticas de globalización; y la competencia por los puestos de trabajo, entre otros factores.

En el caso de los docentes el proceso de selección de ingreso a la carrera incluye, como criterios principales: el título de Licenciatura, como mínimo (en dos países se pide título de postgrado) y un examen de admisión (37.5% de los países con información al respecto). Otros criterios incluyen una entrevista, evaluación del currículum, experiencia docente y publicaciones en el área, dependiendo del país y la Institución. En el segundo caso, por el contrario, los criterios son más definidos: en el 71.4% de los países que informaron al respecto se exige la aprobación de un examen de admisión y en el resto el aprobar un proceso de selección, que puede ser solamente académica o incluir aspectos de la personalidad del interesado, por parte de la Institución a la que desea ingresar.

2.9 Los Egresados

Los egresados se forman en general para currículos establecidos a nivel nacional, lo que influye en la calidad de su formación, en las posibilidades de empleo y en las necesidades de formación capacitación o actualización posterior para enfrentar las exigencias de la demanda.

Solamente en Cuba se informa un porcentaje de eficiencia aceptable. En los demás países, producto de evaluaciones realizadas en los últimos años, se señala una eficiencia baja, sobretodo porque se ha privilegiado la formación metodológica sobre la formación científica, con los consecuentes resultados para los sistemas educativos, aunque en los últimos años varios países han intentado suplir esta deficiencia mediante estrategias metodológicas de actualización, capacitación o formación en servicio para sus egresados, creando instancias de Capacitación y Formación Permanente, como Honduras, Perú, Colombia, Uruguay, Paraguay y Ecuador, favoreciendo especialmente los programas de profesionalización, a nivel de postgrado y a distancia.

En cuanto al mercado de trabajo, solamente en Cuba y Bolivia, donde existe la obligatoriedad de contratación de todos los egresados de los Institutos (López Castillo, 2004)¹⁶, se informa de una oferta de trabajo seguro para los egresados de las Instituciones Formadoras de Docentes. Caso opuesto lo es Ecuador, donde el Gobierno no ha abierto plazas docentes desde hace seis años, lo que limita la oportunidad de acceso de los egresados a la carrera docente. Del resto de los países, pocos informan al respecto y en base a ellos se observa que, ya sea porque en algún momento ha habido una sobreoferta de egresados con una formación de baja calidad, porque la FID ha sido realizada por instituciones de diverso nivel y calidad, porque no ha habido en el país un proceso que coordine y regule esta formación o por la situación económica y salarial imperante, la oferta de empleo estatal para los docentes, especialmente en los primeros años del sistema educativo de los países, ha ido disminuyendo progresivamente. Lo anterior influye decisivamente en la oferta de empleo para docentes de educación secundaria que muchas veces son sustituidos por

¹⁶ López Castillo, Martha. Estado del Arte Situación Formación Docente Bolivia, Paraguay y Perú. 2004

profesionales de otras carreras que exigen menos salario precisamente por su condición no docente.

2.10 Evaluación y Acreditación Institucional.

Aunque los procesos de evaluación y acreditación de los programas educativos se han hecho cada vez más importantes, dadas las políticas que a nivel internacional se han venido estableciendo, a nivel de América Latina, la introducción de políticas o normativas sobre la evaluación y la calidad de la educación superior y en especial de la formación docente ha variado en los diferentes países; algunos de los que lo han establecido como leyes explícitas para el nivel de educación superior son Argentina¹⁷, El Salvador¹⁸, Chile¹⁹, Perú²⁰ y Colombia²¹, aunque su aplicación varía en cada uno de ellos y puede incluso no tener aplicación aún. En Costa Rica y Honduras, las IES responden a procesos de evaluación de la calidad establecidos en los organismos internacionales de los que son miembros, ya sean públicos (SICEVAES-CSUCA) o privados; sin embargo, el proceso de aseguramiento de la calidad, siendo voluntario, avanza de manera lenta. En Costa Rica, para el 2004, de 300 programas en educación que tenían las universidades públicas y privadas únicamente 3 estaban acreditadas. En Honduras, por otra parte, no existe hasta ahora ningún sistema nacional de acreditación y solo la Universidad Pedagógica ha realizado este proceso aunque para efectos de mejora, no de acreditación, como parte de su membresía al Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, (SICEVAES), del Consejo Superior Universitario Centroamericano,(CSUCA), que incluye a todas las universidades estatales de la sub-región.

Tanto la carrera de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras como las propias escuelas normales en proceso de transformación, aún no inician estos procesos de

¹⁷ Ley Federal de Educación y Ley de Educación Superior

¹⁸ Sistema de Supervisión y Mejoramiento de la Calidad en Educación Superior

¹⁹ La Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) en operación desde 1999

²⁰ La Ley General de Educación N° 28044 del año 2003 crea el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación en sus artículos 14-16.

²¹ “Círculo de la calidad”. Consejo Nacional de Acreditación

mejoramiento de la calidad. Bolivia ha establecido recientemente un sistema de evaluación de la calidad de los Institutos, aunque no constituye un sistema de acreditación de sus programas.

2. 11 Uso de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (TIC)

El uso de las Tecnologías de la Información, actualmente tan difundido a nivel mundial, no ha tenido el desarrollo que sería de esperar como recurso metodológico para la enseñanza en las instituciones dedicadas a la formación docente, a pesar de que todos los países informan de su incorporación institucional.

Si evaluamos el uso de las TIC's desde dos puntos de vista, su existencia como parte del equipo de las instituciones y su disponibilidad a los posibles usuarios, vemos que, de las instituciones que informaron al respecto, solamente en tres países, Cuba, El Salvador y Colombia el equipamiento de las instituciones responde a una decisión explícita establecida como decreto de ley para fortalecer los procesos de formación. En Honduras se informa de programas en marcha de equipamiento en el sistema de formación de docentes, constituido por la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán y sus Centros Regionales Universitarios, antes Escuelas Normales. En tres países se informa diversos grados de equipamiento, tanto a nivel nacional como a nivel de una sola institución responsable de la formación (UPEL de Venezuela).

En cuanto a la disponibilidad de esta tecnología, específicamente el uso de las computadoras para docentes y estudiantes, solamente 5 de los países informan al respecto: únicamente Cuba informa de una disponibilidad para todos los docentes a nivel nacional y en Honduras a nivel de institución, en la UPNFM. En los demás países la disponibilidad para los docentes es limitada y para los estudiantes aún más: la disponibilidad no va más allá del 2% en las instituciones que han informado al respecto.

El uso de las TIC como recurso metodológico se ha circunscrito mayormente a la enseñanza de las ciencias exactas, incluyendo informática, y a la enseñanza de idiomas. Es hasta en los últimos años que se le ha visto como recurso metodológico en otras áreas del conocimiento, situación

que solamente es explícita por disposición estatal en tres países (Cuba, El Salvador y Colombia), encontrándose que, por ejemplo, en El Salvador, todas las especialidades incluyen un Curso de “Informática aplicada a la educación”. En base a lo anterior se podría decir que existe una política implícita en la región para incorporar las TIC los procesos educativos, aunque aun se encuentra solamente a nivel informático para procesos de comunicación y matrícula, pero no como recurso pedagógico.

2.12 Relaciones Interinstitucionales

Las relaciones interinstitucionales de las instituciones formadoras se han fortalecido en todos los niveles en los últimos años: las redes nacionales formadas entre las instituciones dependientes de las Secretarías de Educación y las Universidades se han establecido a través de convenios o leyes con el propósito de fortalecer la educación a nivel nacional mediante el mejoramiento del nivel de formación o la actualización de los docentes que atienden los diferentes niveles. Por otra parte, las instituciones de educación superior han establecido entre ellas políticas de desarrollo y cooperación que les permite establecer convenios bilaterales o formar redes para aprovechar las fortalezas y los recursos humanos, tecnológicos y físicos de cada una, especialmente para la formación de su personal docente.

A nivel regional y en base a una iniciativa expresada en una Carta de Intenciones de las Universidades Pedagógicas en la década de los 90's, se ha constituido, a partir del año 2003, la Red KIPUS a nivel de América Latina, red que incorpora a las instituciones formadoras de docentes del nivel superior, incluyendo a los Institutos de Educación Superior²² en los países donde se da esta categoría, además de otras redes tales como la OUI, CREAD, AELAC, etc. Además de lo anterior, se han establecido relaciones de cooperación con otras universidades fuera de la región especialmente para el desarrollo de sus programas de postgrado, incluyendo universidades de España, Alemania, Inglaterra, Estados Unidos de América, Francia, etc., aprovechando las iniciativas de los organismos de cooperación internacional (UNESCO, UNICEF) o de los países (GTZ-Alemania, JICA-Japón, AECI-España).

²² También llamados Institutos Pedagógicos o Institutos Normales Superiores

3. Tendencias futuras y perspectivas de desarrollo

Las tendencias futuras y perspectivas de desarrollo identificadas por los investigadores, para cada país, presentan características bastante específicas a nivel nacional, tendencias y perspectivas que concuerdan con lo informado en los criterios anteriores.

En todos los países señalan la necesidad de un fortalecimiento del nivel, curricula actualizados, incorporación de la formación en el uso de las tecnologías, y procesos de evaluación y acreditación más efectivos. Por otra parte, algunos como Bolivia incorporan aspectos muy propios de sus políticas a nivel nacional, en este caso, la interculturalidad y la regionalización de la formación de sus docentes. El Salvador por otra parte, enfatiza la necesidad de mayor control en el ingreso y la salida de los formadores en cuanto a su formación y Honduras presente perspectivas a corto y mediano plazo muy concretas sobre los procesos que se han iniciado actualmente en el país para elevar el nivel de los formadores de educación básica al nivel de licenciatura.

A nivel regional es evidente una preocupación de los docentes por la formación de los formadores, incluyendo a Cuba que plantea como tendencia la formación de docentes más preparados para y trabajar en las condiciones propias de sus políticas educativas (menor número de estudiantes, mayor incorporación de las TIC, etc.)

A nivel general, se pueden señalar como tendencias, las siguientes:

- Incorporar la formación de formadores al nivel superior.
- Incorporar el uso de las TIC como recurso didáctico
- Revisión de los curricula para incorporar temáticas tales como investigación
- Fortalecer los procesos de evaluación y acreditación
- Fortalecer la formación de sistemas/redes de formación de formadores

Y como perspectivas se señalan las siguientes:

- Fortalecimiento de las instituciones de educación superior para que asuman de manera más definitiva y ordenada la formación de formadores en los diferentes países.
- Necesidad de ordenamiento de los sistemas de formación de docentes en aquellos países que aún no han regulado esta función y que permiten que la formación ocurra en instituciones públicas y privadas sin una normatización que permita asegurar la calidad de la misma.
- Incorporación cada vez más evidente de las TIC en las diferentes instituciones formadoras de docentes.
- La Red KIPUS como un elemento importante de desarrollo de la formación de formadores a través del establecimiento de relaciones interinstitucionales que permitan:
 - identificar fortalezas y debilidades en las diferentes instituciones
 - establecer convenios de cooperación interinstitucionales
 - organizar programas de formación, actualización y capacitación entre las instituciones miembros de la red
 - influir en la elaboración y aprobación de políticas nacionales

4. CONCLUSIONES GENERALES

Como conclusiones generales, en base a los casos estudiados, podemos decir lo siguiente:

- En términos históricos la formación docente se ha ido unificando en cuanto al nivel de formación, desapareciendo la dicotomía que existía en el sentido de que los docentes de primaria se formaban en el nivel secundario y los de media en el nivel terciario. La tendencia es a elevar el nivel de formación de los docentes de todos los niveles. Las razones para este paso han sido variadas. En el caso de Chile y el Salvador se usaron razones de tipo político y de tipo económico. Desmovilizar políticamente a los docentes y estudiantes de las escuelas normales y a la vez ahorrar recursos al fusionar presupuestos de

las normales y universidades. En el resto de países, donde los argumentos políticos no han sido determinantes, aparecen otras razones como, mejorar la formación científica y de investigación muy pobre en la educación normal, atender la educación básica de 9 o 12 años y no tanto la educación primaria de 6 años que fue lo que dio origen a la educación normalista.

- Se han creado Universidades Pedagógicas en la región con el objetivo de formar mejor a los docentes y desarrollar la investigación educativa como una herramienta importante para elaborar propuestas de solución a problemas educativos desde los propios del aula de clase hasta políticas más generales.
- Las instituciones formadoras de docentes presentan algunas características comunes: Poco desarrollo de las tecnologías de información; un modelo de gestión dual: Secretarías de Educación y centros de educación superior; crecimiento de la oferta del sector privado en las carreras de educación; existencia de mecanismos de selección para el ingreso de estudiantes y docentes bastante flexibles lo que permiten el ingreso de aspirantes que no presentan buenos niveles de formación y un pobre bagaje cultural; la feminización de la carrera docente; y muy poco desarrollo de los mecanismos de aseguramiento de la calidad.

4. TENDENCIAS Y PERSPECTIVAS IDENTIFICADAS.

- Adopción de las TIC: Existen diversas etapas en el proceso de adopción de la tecnología: desarrollo de una conciencia, conocimiento y comprensión, uso básico, familiaridad y confianza, aplicación y por último la etapa de integración total de las herramientas tecnológicas en el proceso enseñanza- aprendizaje (Santillán, 2003)²³. En términos generales los docentes y estudiantes de las instituciones formadoras de docentes están en la etapa de adquisición de equipos, desarrollo de la conciencia tecnológica, conocimiento y comprensión y muy pocos en el uso como herramienta pedagógica. En la medida que se adquiera el

²³ Op.citp.

equipo, la capacitación de los docentes y estudiantes se convierte en un tema prioritario en las instituciones docentes.

- Desarrollo de la Investigación Académica: Tomando en cuenta el peso que tiene el nivel universitario en la formación docente, se requiere mejorar la producción de investigaciones de los académicos formadores y la investigación-acción de los estudiantes de educación. Es prioridad realizar estudios dirigidos a la evaluación de los procesos de formación que realizan las instituciones, mejorar el monitoreo de la eficacia de los programas mediante bases de datos actualizados que incluyan, por ejemplo, el rendimiento por cohortes de los estudiantes; y se necesitan estudios que permitan que las instituciones, de manera prospectiva, identifiquen las posibles demandas en educación.
- Articulación de los Subsistemas de Formación. Un tema pendiente y que requiere de una solución urgente es la identificación de estrategias que permitan mejorar la articulación de los tres subsistemas de gestión existentes en la formación docente: el dirigido por los ministerios de educación, la educación superior pública y la educación superior privada, que se desenvuelven en su mayoría en planos diferentes en términos de requisitos de ingreso, planes de estudios y ofertas académicas, para evitar la desarticulación y falta de coordinación que se observa en diferentes países de la región.
- Aseguramiento de la Calidad. Todas las instituciones de formación docente han tenido sistemas de evaluación tradicionales, sin embargo, los sistemas de evaluación institucionales y de programas, para efecto de acreditación de la calidad, siguen siendo una tarea pendiente para la mayoría de los países, salvo Chile, El Salvador y Colombia, que reportan avances importantes. De los demás países, algunos como Honduras y Bolivia, reportan sistemas de evaluación de la calidad que aún no tienen como meta la acreditación.
- Educación Intercultural Bilingüe. En países con una tradición de presencia indígena, como México, Perú, Bolivia, Ecuador, Guatemala o de países de menor presencia como Nicaragua y Honduras, el tema de formación de maestros con el enfoque intercultural bilingüe es un

tema actual y pese que se vienen formando maestros desde la educación normal o a través de programas especiales, aún la formación de maestros especializados es una tarea pendiente para atender esta demanda en constante crecimiento y de un importante peso cultural y político en nuestras sociedades. Únicamente Bolivia y Ecuador presentan una formación bilingüe formal que responde a la situación nacional.

- Formación Universitaria e Impacto en el Aula. La educación normal desde sus orígenes estuvo dependiendo académicamente de unidades técnicas de las Secretarías-Ministerios de Educación, lo mismo que todas las escuelas primarias públicas en cada país. Esta dependencia, de ambas, permitía una mejor articulación entre el currículo de formación desarrollado en las escuelas normales y el currículo desarrollado en las escuelas de primaria. Con el paso de la formación docente de primaria al nivel superior, se rompe esta vinculación, teniendo en cuenta que el nivel superior es normalmente autónomo respecto a las políticas de las secretarías de educación, generando cierta incertidumbre, si este nuevo modelo de gestión y formación universitaria va a tener un efecto positivo en el desempeño escolar o por lo contrario únicamente se convierte en un mecanismo para mejorar el salario de los docentes pero con poco impacto en el mejoramiento de la formación de los niños y jóvenes.

En los Institutos Pedagógicos Superiores como en Cuba y Bolivia y Normales Superiores como en México aún persiste la vinculación de dependencia con los Ministerios de Educación, pero las Facultades de Educación de las Universidades Públicas y Privadas, o las Universidades Pedagógicas tienen autonomía y tratan de vincularse con los Ministerios a través de convenios o cartas de intenciones, cuya implementación resulta ser bastante compleja y difícil dependiendo mucho del entorno político del país y del tipo de relaciones que establezcan las universidades con las autoridades de los Ministerios de Educación, las cuales cambian de acuerdo a los periodos de gobierno.

- Diversificar el Ingreso de Nuevos Postulantes. Varios de los estudios analizados indican que en el futuro deben crearse mecanismos de reclutamiento e incentivos para que se diversifique

el ingreso de aspirantes a la profesión docente y revertir la tendencia que solo postulantes de bajo nivel cultural e ingresos y en su mayoría mujeres postulen al mismo.

- Fortalecer las Redes de Formación Docente. Aunque ya existen redes de cooperación entre las instituciones formadoras de docentes en la región, es necesario fortalecerlas en temas como: investigación, postgrados, intercambio de docentes y estudiantes, investigaciones y publicaciones conjuntas, etc.

ANEXO No. 1: TABLAS

No. 1: Desarrollo Histórico: Siglo XIX

| País | Año Inicio | Forma de inicio | Causa | Región |
|-------------|------------------------------|---|--|----------|
| Honduras | Finales Siglo XIX | Escuela Secretarial y Normal | Necesidad de personal formador de niños: popular | Rural |
| Bolivia | Inicios Siglo XX (1909) | Escuela Normal de Maestros y Preceptores de Sucre | Misión belga: ingreso por selección estricta | Rural |
| Cuba | Siglo XIX | Escuelas Normales | | |
| El Salvador | | Escuelas Normales | | |
| Chile | 1842 1854 1885 1889 | Escuela Normal de Preceptores Escuela Normal para Mujeres Contratación de grupo de profesores alemanes para realizar la reforma de las escuelas normales: pedagogía herbatiana Creación del Instituto Pedagógico que pasa a formar parte de la facultad de Filosofía y Humanidades | Liderazgo del educador argentino Domingo Faustino Sarmiento Monjas del Sagrado Corazón de Jesús Necesidad de unificar la formación docente ofertada por la Universidad de Chile Formación de docentes para educación secundaria | |
| Argentina | 1811-1888 | Escuelas Normales nacionales | Domingo Faustino Sarmiento | Nacional |
| México | Siglo XIX | Escuelas Normales | | |
| Colombia | 1822 1827 1844 1870 | Escuela Normal: implementó el Método Lancasteriano de Enseñanza Mutua Se crea la Universidad de Boyacá, antecedente de la Universidad Pedagógica Se institucionalizan las escuelas Normales - Tiene lugar la reforma instruccionalista y llega al país la primera misión pedagógica alemana - Se crea la Normal de Varones de Tunja | Después de la Independencia, bajo la dirección de Fray Sebastián Mora Organización de las escuelas normales (pedagogía pestalozziana con principios de pedagogía tradicional y católica-lancasteriana) | Urbana |
| Uruguay | 1885 | | Proceso de profesionalización magisterial | |

No. 2: Desarrollo histórico: Primera mitad Siglo XX

| PAÍS | AÑO | DESARROLLO | CAUSA |
|----------------------|--------------------------------|---|---|
| Bolivia | 1930 | Primera Escuela Normal para Indígenas Warisata | La necesidad de atender a la población indígena del país |
| República Dominicana | 1902 | Ley para establecer Escuelas Normales | |
| Chile | 1940's 1943 | Aumentan las Escuelas Normales y se crean otros Institutos asociados a nuevas universidades Se crea un Instituto Pedagógico Técnico | Respuesta a la demanda a nivel nacional |
| Argentina | Inicios | Se crean los Institutos de Educación Superior, a nivel terciario. | Perfeccionar y diversificar la oferta de las Escuelas Normales Nacionales |
| México | 1944 | Se crea el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) | Para dar respuesta a la necesidad continua de formación profesional del magisterio |
| Colombia | 1917 1935 1936 1940's | Se crea el Instituto Pedagógico Nacional bajo la dirección de una pedagoga alemana y con los postulados de la pedagogía activa Se crean las Escuelas Normales Rurales con personal exclusivamente femenino y laico Se crea la Escuela Normal Superior, dependiente del gobierno nacional y bajo la dirección de un pedagogo alemán Surgen las instituciones privadas que ofertan formación docente | Se evidencia la necesidad de personal no religioso formado para la docencia Necesidad de unificar la formación docente |
| Guatemala | 1945 | Se funda la facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Borromeo | |
| Uruguay | 1949 | Se funda el Instituto de Profesores Artigas, IPA, bajo el modelo francés, en la capital | Necesidad de formar a los docentes de secundaria |

No. 3: Desarrollo histórico: Segunda mitad Siglo XX

| PAÍS | AÑO | DESARROLLO | CAUSA |
|----------------------|---------|--|--|
| Honduras | 1956 | Se crea la Escuela Superior del Profesorado | Misión de la UNESCO (chilenos y argentinos): para formación de profesores de educación media/ Gobierno militar |
| | 1964 | Se crea la carrera de Pedagogía en la UNAH | Necesidad de reconocimiento de la formación de los docentes a nivel superior. |
| | 1989 | La ESP se convierte en Universidad Pedagógica Nacional | |
| Bolivia | 1955 | Educación como primera función del estado | Promover una cultura nacional |
| | 1975 | Ley de Normales | Formar maestros que contribuyan a la construcción de un estado nacionalista/dictadura militar |
| | 1992 | Congreso Pedagógico Nacional plantea necesidad de cambios | Recuperar la educación del país |
| | 1994 | Reforma Educativa | - Se une la formación rural y urbana - Las Normales se transforman en Institutos Pedagógicos - Se exige a los formadores la Licenciatura para ejercer al docencia. |
| República Dominicana | 1997 | Ley General de Educación: Formación de docentes a nivel superior | |
| Cuba | 1959 | Aparece la carrera de Pedagogía | Opción para la formación de maestros de educación secundaria |
| | 1964 | Se crean los 3 primeros Institutos Pedagógicos | Unificación del nivel y calidad de la formación docente a nivel superior |
| | 1976 | - Los IP se integran en un solo subsistema de Formación y Perfeccionamiento del Personal Pedagógico - Las facultades de Pedagogía se convierten en Institutos Superiores Pedagógicos con status de universidades pedagógicas adscritas al Ministerio de Educación | |
| | 1991-92 | - la licenciatura como única vía de formación para el maestro de educación primaria y preescolar | Se regula la calidad de los formadores de formadores |
| El Salvador | 1968 | Reforma Educativa: Ciudad Normal Alberto Masferrer | Unificar la formación de los docentes bajo los mismos principios de calidad |
| | 1980 | Se cierra la Ciudad Normal | Razones políticas |

| | | | |
|-----------|---|---|---|
| | 1981 1981-92 1994-95 1998 | Se crea el Departamento de Pedagogía en los Institutos Tecnológicos Creación de universidades privadas con autorización para formar docentes Plan Piloto de FID para Educación Básica Reforma de todos los profesorados. Consecuencias: - Reducción del No. de Instituciones formadoras - Reducción de la matrícula - Oferta curricular unificada - Control estatal en el ingreso y egreso | Sustituir las funciones de la Ciudad Normal de manera más controlada por el estado Necesidad de responder a la demanda Necesidad de regular la calidad de la formación inicial |
| Chile | 1967 1973-90 1987 1990 | Se decreta el ascenso de la formación normalista a nivel terciario Se cierran las escuelas normales y sus recursos se trasladan a la universidades más cercanas; el estado interviene las universidades Consecuencias: - se debilita la calidad de la formación docente - se baja de nivel la formación docente y se crean Academias Superiores o Institutos profesionales. Dos Academias Superiores de Ciencias Pedagógicas son reintegradas a la categoría de Universidades de Ciencias de la Educación Se promulga la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza y se devuelve a la formación docente su rango universitario | Necesidad de elevar el nivel de la formación docente Razones políticas: dictadura militar El proceso de cambio de gobierno favorece la recuperación del nivel de la formación docente |
| Argentina | Inicios Mediados | Se crean los Institutos de Educación Superior, a nivel terciario. La Universidad empieza a expedir títulos docentes | Perfeccionar y diversificar la oferta de las Escuelas Normales Nacionales A solicitud de sus mismos docentes |
| México | 1978 1984 | - El IFCM se transforma en la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM) - Se crea la Universidad Pedagógica Nacional por decreto presidencial | Necesidad de ampliar la cobertura de acción de la Secretaría de Educación Elevar el nivel de formación de los docentes de |

| | | | |
|-----------|--------------------------------------|--|--|
| | 1997 | Se legisla que los estudios de formación docente sean de nivel superior Se inicia el programa de Transformación y Fortalecimiento de las Escuelas Normales | preescolar y primaria Conservar la formación de los maestros en las escuelas normales y no transferirlo a las universidades |
| Venezuela | 1983 | Se crea la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) | Unificar la formación docente de todos los niveles a nivel superior |
| Colombia | 1950's 1962 1965-74 1974-78 | Se cierra la escuela Normal Superior y se crean las únicas dos Universidades Pedagógicas del país, una masculina y otra femenina - La Universidad Pedagógica se convierte en una institución mixta - Surgen las facultades de Pedagogía en las diferentes universidades Disminuye la matrícula en las Normales y crece en las Universidades Pedagógicas Se homogeniza la formación normalista con educación secundaria y se otorga el título de Bachiller Pedagógico | Se visualiza la necesidad de elevar el nivel y unificar la formación docente en el país |
| Guatemala | 1961 | Se inician programa de formación en universidades privadas | Respuesta a la demanda en cantidad y calidad |
| Uruguay | 1970's 1985 1987 | El gobierno funda 21 Institutos de Formación Docente Se inicia proceso de reforma de la educación - Se crea el Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente - Se crean los Centros Regionales de profesores | Decisión de descentralizar la formación docente y debilitar el modelo de formación vigente/dictadura militar Se vuelve al sistema democrático Necesidad de actualizar al personal docente y formar a los docentes de educación secundaria. |

Tabla No. 4. Tipología de las Instituciones formadoras de docentes*:

| CONDICIÓN TIPO PAÍS | INSTITUCIONES PÚBLICAS | | | INSTITUCIONES PRIVADAS | | |
|---------------------|------------------------|---------------------------------|------------------------------------|------------------------|-------------------------------|----------------------|
| | Escuela Normal | Instituto Superior Pedagógico** | Facultad/Universidad | Escuela Normal | Instituto Superior Pedagógico | Facultad/Universidad |
| Honduras | - | - | 01: EB – ES 01: Pedagogos | - | - | - |
| Bolivia | - | 06: EP – ES 12: EP | 01: EB - ES | - | 02: EP - ES | - |
| Cuba | - | 16: IP - IS | - | - | - | - |
| El Salvador | - | 06: IS | 01: EB – ES | - | 04: ES | 25: EB - ES |
| Chile | - | - | 02: EB - ES | - | - | ENIC: EB |
| Perú | - | ENIC: EB | 03: EB – ES | - | ENIC: EB | 07: EB - ES |
| Nicaragua | ENIC: EP | - | 03: EP – ES | ENIC: EP | - | 02: EP - ES |
| Argentina | - | ENIC | ENIC: EB - ES | - | ENIC | ENIC: EB - ES |
| México | 664: EP | - | 01: EP - ES | - | - | - |
| Venezuela | - | - | 01: EB - ES | - | - | - |
| Colombia | - | 129: EB | 02 (U): EB - ES 45 (F): EB – ES | - | 09: EB | 25 (F): EB - ES |
| Guatemala | ENIC | - | 01: EB - ES | ENIC | - | 07: EB - ES |
| Uruguay | ENIC: EP | 06: ES | - | - | 11: NIVA | 04: NIVA |
| Brasil | ENIC: EP (1° - 4°) | - | ENIC: EB - ES | ENIC: EP (1° - 4°) | - | ENIC: EB - ES |
| TOTAL PAÍSES | 5 | 7 | 12 | 3 | 6 | 8 |
| % | 35.7 | 50.0 | 85.7 | 21.4 | 42.6 | 51.14 |

*Código: EP = Educación Primaria; EB = Educación Básica; ES = Educación Secundaria; ENIC = Existen pero no informó cantidad; NIVA = No informó nivel atendido

** Incluye a los Institutos Normales Superiores

Tabla No. 5: Características Principales

| PAÍSES | ESTRUCTURA INSTITUCIONAL | ORGANIZACIÓN | REGIMEN DE GOBIERNO | TÍTULOS OFRECIDOS | FINANCIAMIENTO |
|------------------------|--|---|--|---|---|
| Honduras | La UPNFM dirige el proceso a través de sus facultades y de las antiguas Escuelas Normales, hoy Centros Asocia-dos Universitarios | Convenio entre la Secretaría de Educación, organismo normativo y la UPNFM, organismo académico ejecutor | . La UPNFM es institución semiautónoma con su propio sistema de gobierno. Las EN dependen administrativamente de la SE | - Licenciatura - Maestría - Doctorado | Estatat en un 98% y autofinanciado en un 2% aproximadamente |
| Bolivia | NI | De acuerdo a la ley: 3 niveles: . Rector: consultivo . Dirección General: ejecutivo . Dirección Académica y Financiera: operativo | Delegación en las Universidades públicas y privadas | NI | NI |
| Rep. Dominicana | NI | Dos Secretarías de Estado: . de Educación Superior, Ciencia y Tecnología: . de Educación (Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio | Las Secretarías cumplen funciones normativas y de evaluación. La organización interna difiere en cada institución. | - Técnico o Profesorado - Licenciatura - Especialización - Doctorado | Es financiado por el Estado a través de becas y créditos educativos |
| | Los ISP funcionan | Los ISP están | Las Secretarías | Los ISP: Licenciados | Es financiado en un |

| | | | | | |
|--------------------|---|--|---|---|--|
| Cuba | como Universidades Pedagógicas, con una estructura acorde | subordinados adm. al Ministerio de Educación y metodológicamente al Ministerio de Educación Superior | cumplen funciones normativas, de supervisión y de evaluación. Tanto los ISP como las Universidades tienen organización similar como IES. | Las Universidades: postgrados | 100% por el estado |
| El Salvador | Tres tipos de instituciones: . Universidades estatales . Institutos Especializados . Institutos Tecnológicos | Las Universidades y los institutos funcionan de manera autónoma, pero la formación de docentes se hace bajo un “Instructivo para el funcionamiento de las carreras de profesorado” del Ministerio de Educación | Difiere de acuerdo a la institución, siendo más vertical en los institutos que en las Universidades. | En los Institutos: profesorados En las Universidades: - licenciatura - maestrías (pocas) | NI |
| Chile | Facultades dependientes de las Universidades especialmente las estatales | NI | El Ministerio de Educación no tiene inherencia en los programas ofertados por las Universidades. Existen dos organismos reguladores de la Educación Superior: el Consejo Superior de Educación y el Sistema Nacional de Acreditación de las | Universidades estatales: licenciatura Maestría | Es financiado a través de becas para estudiantes destacados que ingresan a las carreras pedagógicas y a través de aporte financiero a las carreras de pedagogía por parte del Ministerio de Educación. |

| | | | Carreras de Pregrado | | |
|------------------|--|---|--|---|---|
| Perú | - IESP organizados como instituciones preuniversitarias - Facultades de Pedagogía dependientes de Universidades | - Los IESP son mayormente privados, organizados de manera vertical. | El Ministerio de Educación tiene funciones normativas, de supervisión y evaluación. | En los IESP: Profesorados (equivalentes a una licenciatura) En las Universidades: . licenciaturas . maestrías . doctorados | NI |
| Nicaragua | Escuelas Normales como instituciones de educación secundaria | La organización depende del tamaño del Centro puesto que de acuerdo al Reglamento General, los centros de Educación Secundaria donde se incluyen las Normales, se categorizan en A, B, C y D dependiendo del número de estudiantes. | Centros estatales administrados directamente por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes mediante un Director asistido por un Consejo Consultivo, integrado por docentes, padres de familia y estudiantes | Profesorados a nivel de Educación Secundaria | Financiado a través de fondos del estado y fondos familiares. |
| Argentina | - Institutos de Educación Superior como subsistema terciario, originalmente de educación secundaria - Universidades como subsistema universitario | En base a la Ley de Educación Superior, los dos subsistemas coexisten como un sistema continuo, de manera autónoma unos de otros. | | Los IES: Profesorados Las Universidades: Licenciaturas Maestrías y Doctorados | NI |
| | | Tres organismos: - Consejo Nacional de | | Licenciaturas Maestrías | Financiada por el estado y |

| | | | | | |
|-------------------|--|---|--|--|---|
| Costa Rica | | Rectores (CONARE). - Ligado a CONARE: la Oficina de Planificación de la Educación Superior Estatal Costarricense (OPES) - Para coordinación entre el Gobierno y las universidades estatales: la Comisión de Enlace. | | Doctorados | contribuciones familiares. A nivel de Educación Superior, a través del Fondo Espacial para la Educación Superior. |
| México | - Escuelas Normales - Universidad Pedagógica Nacional | La Universidad Pedagógica como dependencia de la Secretaría de Educación apoya los procesos en las Escuelas Normales | La Secretaría de Educación cumple funciones de orientación, supervisión y evaluación. Los diferentes estados tienen leyes propias de acuerdo a sus necesidades. | La UPN otorga licenciaturas, maestrías y doctorados. | El financiamiento proviene del gobierno federal, los gobiernos estatales y los municipales, además de contribuciones particulares |
| Venezuela | NI | La Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL, dirige el proceso a través de 9 Institutos Pedagógicos en todo el país, dos de ellos Rurales | NI | La UPEL otorga los siguientes títulos. - Profesorado - Especialista - Magister - Doctorado | A nivel superior, a través de fondos estatales e ingresos propios de la Universidad. |
| Colombia | Escuelas Normales | Las Normales | NI | Licenciaturas | Fondos estatales que |

| | | | | | |
|------------------|---|---|--|--|---|
| | Superiores en convenio con las Universidades | Superiores están organizadas por ley en un Rector, un Comité Académico y un Comité Directivo, además de un Comité Interinstitucional en el que se encuentran un representante de la Universidad con que se tiene convenio y un representante de la Junta de Educación Municipal o Distrital. Las Universidades se organizan tradicionalmente en Facultades. | | Especializaciones Maestrías Doctorados (3) | se otorgan en base a las necesidades (alumnos por atender). A mediano plazo serán asignados por indicadores de gestión. |
| Guatemala | A nivel estatal: Escuelas Normales y Facultades de la Universidad de San Carlos A nivel privado: Facultades de educación | Las Normales funcionan bajo la dirección de la Secretaría de Educación, sin relación con las Universidades. | Tanto en las Normales como en las Universidades, el régimen de gobierno es vertical. Las Universidades gozan de autonomía. | Profesorados (2-3 años) Licenciaturas (4-7 años) Maestrías | Fondos estatales y fondos privados, dependiendo de la Institución. |
| Uruguay | Conforme a la ley, la Administración Nacional de Educación Pública, ANEP, es el organismo autónomo al que compete la | NI | La ANEP es presidida por el Presidente de la República y responde al desarrollo de una política nacional. | NI | Fondos estatales administrados a través de la ANEP. |

| | | | | | |
|--|--------------------|--|--|--|--|
| | formación docente. | | | | |
|--|--------------------|--|--|--|--|

Tabla No. 6: Docentes y estudiantes: criterios de selección

| PAÍS | DOCENTES | | ESTUDIANTES | |
|------------------------|---|---|---|---|
| | CRITERIOS DE INGRESO | CARACTERÍSTICAS | CRITERIOS DE INGRESO | CARACTERÍSTICAS |
| Honduras | <ul style="list-style-type: none"> - En las EN: egresado de la UPNFM, escalafonado²⁴ y colegiado²⁵, por lo menos 5 años de experiencia - En la UPNFM: título de Postgrado y experiencia docente (evaluación del currículum) | <p><u>Género:</u> En las EN: mayoritariamente femenina En la UPNFM: proporción casi igualitaria de población masculina y femenina</p> <p><u>Dedicación:</u> Predominan los docentes a tiempo completo</p> | <p>En las EN (hasta 2003):</p> <ul style="list-style-type: none"> - haber aprobado la educación básica - promedio de calificaciones: 60% - aprobar examen de admisión <p>En la UPNFM:</p> <ul style="list-style-type: none"> - educación secundaria aprobada - aprobar examen de admisión | <p><u>Género:</u> Población mayormente femenina, aunque en los últimos años el porcentaje de población masculina ha aumentado.</p> <p><u>Dedicación:</u> Mayormente a medio tiempo por condiciones de trabajo</p> <p><u>Matrícula:</u> Se ha mantenido estable por razones de cupos establecidos.</p> |
| Bolivia | <p>Título de Licenciatura Examen de Admisión aprobado Los propios de cada Institución</p> | <p><u>Género:</u> Predominio población femenina</p> | NI | NI |
| Rep. Dominicana | <p>Licenciatura (67%) Experiencia en docencia universitaria (76%) Publicaciones en el área (31%) Entrevista aprobada Análisis de Currículum</p> | <p><u>Género:</u> Predominio población femenina (53%)</p> <p><u>Dedicación:</u> El 78% de las IESP contratan docentes por hora; solamente 6.14% de las IESP contratan</p> | NI | <p><u>Género:</u> NI</p> <p><u>Dedicación:</u> NI</p> <p><u>Matrícula:</u> Ha aumentado por oferta de becas en estas carreras, pero</p> |

²⁴ Inscrito en el Escalafón del Magisterio

²⁵ Inscrito en un Colegio Profesional

| | | | | |
|--------------------|--|---|--|---|
| | | docentes a tiempo completo | | es mínima en el área de Ciencias |
| Cuba | Sistema de Categorías Docentes propios de cada Instituto Superior Pedagógico | <u>Género:</u> NI <u>Formación:</u> En el nivel primario: más del 70% con Licenciatura En el nivel superior: más del 95% con Licenciatura | Selección a partir de un proceso de evaluación académica y de personalidad realizado en los preuniversitarios por profesores de los ISP | NI |
| El Salvador | Título de Profesor Registro Escalafonario | NI | NI | NI |
| Chile | NI | <u>Género:</u> Mayoría población femenina, especialmente en los niveles iniciales (Preescolar y básica) | Aprobar con el puntaje requerido por la Institución Universitaria la Prueba de Selección Universitaria | NI |
| Perú | NI | <u>Género:</u> Población mayoritariamente femenina (más del 60%) | NI | <u>Género:</u> Mayormente femenino aunque ha aumentado un poco la población masculina. <u>Origen:</u> Mayormente clase media |
| Nicaragua | NI | <u>Género:</u> Población mayoritariamente femenina (más del 65%) | - Ser menor de 21 años - Haber aprobado la educación primaria - Cumplimentar la ficha de información - Cualquier otro requisito que para el año en cuestión determinen las delegaciones municipales | NI |
| México | Aprobar el examen nacional de ingreso al servicio educativo | NI | - Certificar aprobación del Bachillerato - Aprobar Instrumento de | NI |

| | | | | |
|------------------|---|---|---|--|
| | | | Diagnóstico y Clasificación para el Ingreso a la Educación Normal (en el DF y en los estados que lo soliciten) | |
| Venezuela | NI | NI | - Aprobar la Prueba Vocacional y la Prueba de Personalidad - Pruebas especiales de Preselección para algunas carreras Promedio de calificaciones del bachillerato o del pregrado que haya aprobado. | NI |
| Colombia | - Cinco años de servicio docente - Aprobación de concurso - En las Universidades: Título de Postgrado Publicaciones | NI | - Haber cursado el Bachillerato Pedagógico - Aprobar la prueba de estado ICFES - Entrevista - Acreditación de experiencia docente (algunas) | NI |
| Uruguay | - Egresado de una de las Instituciones formadoras de docentes - Título de grado igual o superior al del nivel docente al que se desea ingresar | <u>Género:</u> Población mayoritariamente femenina | NI | <u>Género:</u> Predominantemente femenina <u>Origen:</u> En su mayoría provienen del interior del país. |
| Brasil | - Concurso público - Título superior al del nivel en el que se desea trabajar - Entrevista (en Inst. privadas) - Evaluación del currículum (en inst. privadas) | NI | NI | NI |

Tabla No. 7: Egresados: características y procesos de capacitación y profesionalización.

| PAÍS | EGRESADOS | | CAPACITACIÓN/ PROFESIONALIZACIÓN |
|------------------------|---|--|---|
| | CALIDAD | SEGUIMIENTO/EMPLEO | |
| Honduras | En las EN: debido a que se ha privilegiado la formación metodológica, presentan deficiencias en cuanto a los conocimientos científicos en las diferentes áreas del conocimiento. En la UPNFM: su eficiencia ha ido aumentando progresivamente al fortalecer su planta académica y ampliar su oferta. | En las EN: la sobreoferta ha provocado que las posibilidades de empleo para sus egresados sean muy bajas. No tienen programas de seguimiento a sus egresados. UPNFM: sus posibilidades de empleo dependen del área de que se trate. Ha iniciado un programa de seguimiento a sus egresados. | Desde su fundación la UPNFM ha desarrollado programas de capacitación (corto plazo) y formación en servicio (largo plazo) para todos los niveles del sistema. |
| Bolivia | NI | NI | NI |
| Rep. Dominicana | NI | 9 IES tienen programas de seguimiento a sus egresados. Sus posibilidades de empleo no son automáticas. | Solamente una IES desarrolla un programa de habilitación docente dirigido a profesionales de carreras no docentes para que ingresen al Sistema Educativo. |
| Cuba | Para el 2003, el sistema presentó una eficiencia del 65% en los egresados de los ISP, con un 70% para 5 de ellos. | Han programas de seguimiento a los egresados, los que tienen un alto porcentaje de posibilidades de ser empleados al egresar. | Cada ISP organiza y ejecuta el sistema de superación postgraduada de los docentes de la provincia correspondiente. |
| El Salvador | Presentan carencias en el área de la investigación como elemento sustantivo de la formación. | NI | NI |
| Chile | NI | NI | Se ha desarrollado un programa para favorecer la formación a nivel de postgrado de los formadores de los formadores, así como la capacitación a través de Pasantías Académicas. |
| Perú | Debido a que se ha privilegiado la formación metodológica, presentan | NI | En los últimos años: modalidades alternativas de profesionalización para |

| | | | |
|-------------------|---|--|---|
| | deficiencias en cuanto a los conocimientos científicos en las diferentes áreas del conocimiento. | | favorecer la formación a nivel de postgrado de los docentes, especialmente los egresados de los ISP's. |
| Argentina | Dada la diversidad y descoordinación en las diferentes Instituciones, es difícil categorizar la calidad de los egresados a nivel nacional | NI | NI |
| Costa Rica | NI | NI | Las Universidades estatales han abierto modalidades y carreras para favorecer la formación en servicio, actualización y capacitación de los docentes del sistema a nivel de postgrado. |
| México | NI | NI | NI |
| Colombia | Debido a las condiciones del sistema, no ha sido posible establecer la eficiencia del mismo. | NI | La <i>Expedición Pedagógica</i> como estrategia de formación continua de docentes ha incidido únicamente en la formación inicial en dos de las Rutas de las Normales, pero no a nivel de la FID en las Universidades. |
| Guatemala | La separación entre las Instituciones formadoras de docentes no permite determinar la eficiencia del sistema. | NI | NI |
| Uruguay | Eficiencia sumamente baja: solamente uno de cada 100 inscritos en un IFD llega a graduarse. | Los egresados tienen altas posibilidades de ser empleados. | NI |
| Brasil | NI | El empleo de los egresados no es automático. | En los últimos años, como respuesta a la demanda de calidad, se ha visto la necesidad de ofertar cursos de formación, capacitación y actualización de los docentes. |

Table No. 8: Legislación, Especificidad Curricular, Uso de las TIC's y Evaluación/Acreditación

| PAIS | LEGISLACIÓN | ESPECIFICIDAD CURRICULAR | EVALUACIÓN/ ACREDITACIÓN |
|------------------------|---|--|---|
| Honduras | Regida por: - Constitución de la República - Ley de Educación Superior (1989) - Convenio UPNFM-Secretaría de Educación (2002) - Estatuto del Magisterio | No tiene la interculturalidad como componente curricular. | EN: La SE realiza una evaluación institucional sin acreditación. UPNFM: La evaluación institucional se lleva a cabo bajo las normas del Sistema de Evaluación y Acreditación Universitaria de la Educación Superior, SICEVAES, del Consejo Superior Universitario Centroamericano, CSUCA |
| Bolivia | Regida por: Estatuto del Sistema de Formación Docente (1977) | La interculturalidad es un eje del currículum a nivel nacional que se desarrolla de manera bilingüe: castellano + una lengua nativa. | NI |
| Rep. Dominicana | NI | No tiene la interculturalidad como componente curricular. | - La evaluación interna que más se realiza es la del profesorado - Ningún programa de formación de docentes se encuentra en proceso de acreditación. |
| Cuba | NI | NI | NI |
| El Salvador | Regida por: Artículo 57 de la Ley de Educación Superior (1995), base de las "Normas y Orientaciones Curriculares para la Formación Inicial Docente" (1998) | No tiene la interculturalidad como componente curricular. | Dos componentes definen este proceso en el país: - En el artículo 34 de la Ley de Educación Superior se plantean siete literales referidos a los " <i>Requisitos Mínimos de Funcionamiento</i> " de las instituciones de educación superior. - Otro componente del marco de actuación para la evaluación y acreditación institucional está dado |

| | | | |
|--------------|--|----------------------------|---|
| | | | por el Sistema de Supervisión y Mejoramiento de la Calidad en Educación Superior, compuesto por tres subsistemas: Calificación, Evaluación y Acreditación. |
| Chile | Regida por: Ley Orgánica Constitucional de la Educación (1990). | NI | El Consejo de Educación Superior tiene como tarea intervenir en el reconocimiento oficial de nuevas universidades e institutos profesionales de carácter privado correspondiéndole aprobar su proyecto institucional y certificar que la institución cuenta con los recursos para el desarrollo de sus tareas. La Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) en operación desde 1999 está situada en el Ministerio de Educación. Está en el proceso de establecerse por ley como sistema nacional de acreditación. El proceso de acreditación es voluntario y supone etapas de autoevaluación institucional y evaluación externa por pares acreditadores. En lo específico de las carreras de pedagogía se desarrolló en el contexto del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID) un sistema de evaluación aplicable a profesores por egresar basado en Estándares de Desempeño (Ministerio de Educación, 2000 |
| Perú | NI | La interculturalidad es un | La Ley General de Educación N° |

| | | | |
|-------------------|---|--|---|
| | | componente curricular a nivel regional, no a nivel nacional. | 28044 del año 2003 crea el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación en sus artículos 14-16. Sin embargo, hasta la fecha, no existe ninguna institución que tenga la potestad explícita de acreditar instituciones que brindan servicios educacionales |
| Nicaragua | Regida por: Reglamento de Carrera Docente | | NI |
| Argentina | - Ley de Transferencia de los Servicios Educativos (1992) - La Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993) - Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995) | NI | NI |
| Costa Rica | NI | NI | NI |
| México | Artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y la Ley General de Educación | A nivel de los Estados, son escasos los diseños curriculares que responden a las necesidades de cada uno de ellos. | NI |
| Venezuela | Solamente informa sobre la base legal de la planificación en la UPEL, que son las Leyes Estatales. | NI | La evaluación institucional presenta las siguientes características (UPEL, 2001): - Está indisolublemente ligada a la perspectiva de la planificación estratégica adoptada en su modelo. - Es un proceso de autoevaluación, que se basa en la participación de los responsables directos de los proyectos, así como de los sujetos beneficiarios. - Se aborda desde una perspectiva de |

| | | | |
|-----------------|----|----|--|
| | | | <p>problemas</p> <p>- Es un componente del ciclo de planificación que culmina con la evaluación de impactos y logros de los objetivos.</p> |
| Colombia | NI | NI | <p>El Decreto 272 del 11 de febrero de 1998, básicamente, <i>establece los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en educación ofrecidos por las universidades y las instituciones universitarias</i></p> <p>La acreditación previa implicó que las Facultades de Educación pasaran por un proceso de reestructuración de sus programas.</p> <p>Una vez obtenida la acreditación previa, que a partir de la expedición del Decreto 2566 de septiembre 10 de 2003 se llamará <i>registro calificado</i>, los programas de formación de profesores pueden entrar en el proceso voluntario de la acreditación de calidad.</p> <p>La <i>acreditación previa</i>, se diferencia de la <i>acreditación de calidad</i> en que se orienta por estándares de calidad, entendidos como una medida esperada dejando a la acreditación de calidad la importante tarea de evaluar los resultados sociales, profesionales y científicos de los programas.</p> <p>Actualmente son 124 las Escuelas</p> |

| | | | |
|------------------|----|---|--|
| | | | Normales Superiores acreditadas, la mayoría ubicadas en el ámbito rural. |
| Guatemala | NI | A pesar de ser un país con un porcentaje de población indígena importante, no informó que la interculturalidad fuera un eje/componente curricular | NI |
| Uruguay | NI | NI | El Ministerio de Educación y Cultura tiene entre sus cometidos el ordenamiento, la coordinación y la evaluación del sistema educativo en su conjunto, pero no tiene asignadas potestades para definir las políticas educativas o establecer lineamientos más generales en los niveles de formación básica, media, superior, formación docente y universitaria pública, así como también presenta una función marginal a nivel de políticas universitarias privadas |
| Brasil | NI | No presenta la interculturalidad como eje curricular | NI |

Tabla No. 9: Uso de las Tecnologías de la Información

| PAIS | Incorporación institucional | Disponibilidad a docentes | Disponibilidad a estudiantes | Uso metodológico |
|------------------------|---|--|--|--|
| Honduras | <p>Normales: un Laboratorio de Computación orientado al uso de la tecnología informática y computacional, en cada una.</p> <p>UPNFM: está en proceso de consolidación de una red que le permita ofrecer clases virtuales, entre los centros regionales.</p> | <p>Normales: 2/12 Centros tiene disponibles el acceso a Internet</p> <p>UPNFM: Uso de Internet disponible para todos los docentes. Laboratorios Informáticos en áreas específicas.</p> | <p>Normales: la proporción de computadoras por alumno se extiende en un rango que permite desde 0.5 hasta 1.4 computadora con acceso a Internet por estudiante.</p> <p>UPNFM: Disponible en las Bibliotecas y Laboratorios de Informática de acuerdo a horarios de atención.</p> | <p>Normales: No se informa uso metodológico</p> <p>UPNFM: Disponible para el uso de los docentes en los Laboratorios de Informática, especialmente para la enseñanza de las matemáticas y los idiomas.</p> |
| Bolivia | <p>INS: 11 tienen conexión a Internet (61%), la mayoría de ellos a través de módem y por pocas horas al día.</p> | <p>INS: 26 de cada cien docentes tiene acceso al uso de computadoras de la institución, aunque con escasa posibilidad de impresión</p> | <p>INS: El promedio de acceso gratuito a computadoras conectadas a Internet a favor de los estudiantes es de 2,2% cuando dicho servicio no está restringido a directivos.</p> | <p>INS: No informa uso metodológico de las TIC.</p> |
| Rep. Dominicana | <p>Varía de acuerdo a la institución. Es menor en las IES públicas.</p> | NI | NI | <p>En 10 de las IES: 7 para enseñanza de programas de Microsoft y 3 para desarrollo curricular de otras asignaturas.</p> <p>En 2, privadas: programas de enseñanza virtual, pero no para formación de</p> |

| | | | | |
|--------------------|--|---|--|--|
| | | | | docentes. |
| Cuba | Es una política nacional explícita, en consecuencia todos los centros docentes sin excepción cuentan tanto con el soporte de hardware y software, como los recursos humanos necesarios | Disponible para todos los docentes como recurso pedagógico. | NI | Todos los centros tienen como elemento curricular el uso de las TIC como recurso metodológico, así como la enseñanza de las mismas como tales. |
| El Salvador | De mediados a finales de los 90's, buena parte de las instituciones ya contaban con computadoras conectadas a Internet, sus propias páginas Web, incluyendo innovaciones educativo-tecnológicas y la consulta de calificaciones en línea. | NI | NI | Todas las especialidades incluyen un curso de "Informática Aplicada a la Educación" |
| Chile | Con el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, FFID: introducción paulatina y de desigual calidad de las TIC. Los fondos aportados por el programa permitieron dotar a todas las universidades participantes de equipos de computación. | El uso de las computadoras está disponible en todas las instituciones participantes en el programa FID. | Disponibilidad solamente en algunas de las instituciones. No se informa la proporción. | NI |
| México | NI | Los maestros del Distrito | NI | NI |

| | | | | |
|------------------|---|---|----|---|
| | | Federal se encuentran en la etapa de conocimiento y comprensión de la tecnología a través de una instrucción informal y de la autoformación | | |
| Venezuela | UPEL: contempla convertir el sitio Web de la institución en un portal de servicios, que entre otras cosas permita a la totalidad de la población estudiantil y docente disponer de una dirección de correo electrónico, efectuar la totalidad del proceso de admisión e inscripción en línea y conformar equipos de generación de contenido que permitan actualizar las metodologías de educación a distancia, puesta en práctica al menos en cincuenta de las setenta y dos sedes de la institución a nivel nacional. | NI | NI | NI |
| Colombia | El Decreto 3012 argumenta la importancia de asumir las nuevas tecnologías como parte esencial del currículo, ya que establece como uno de los núcleos del saber <i>el uso</i> | NI | NI | A partir de lo establecido en el Art. 3012, las Escuelas Normales han apropiado esta disposición estableciendo en los planes de estudio asignaturas correspondientes a la |

| | | | | |
|--|---|--|--|---|
| | <i>pedagógico de los medios de comunicación e información y el manejo de una segunda lengua (Art. 6).</i> | | | informática y al uso de la tecnología en sus procesos de enseñanza. |
|--|---|--|--|---|

Tabla Anexa No. 10: Relaciones Interinstitucionales a nivel nacional e internacional.

| PAÍS | Sistema Educativo | Otras Universidades nacionales | Otras Universidades internacionales |
|------------------------|--|---|--|
| HONDURAS | Las Escuelas Normales tienen relaciones de cooperación entre si. La UPN, por su propósito de creación, tiene relación con todo el sistema educativo. | La UPNFM tiene relaciones de cooperación con la Universidad Nacional Autónoma que, a través de su carrera de Pedagogía, forma personal para el sector administrativo. | Algunas de las Normales tienen relaciones de cooperación con la UNESCO. La UPNFM es miembro de la Red KIPUS, que congrega a las instituciones formadoras de docentes a nivel de América Latina. Es miembro además de otras redes internacionales de educación superior tanto a nivel de América Central como del continente y con Europa. |
| REP. DOMINICANA | La relación de las instituciones formadoras de maestros con los centros educativos de los niveles inicial, básico y medio es limitada, únicamente se da a través de la Práctica Pedagógica o pasantías | A través de la pertenencia a la Asociación Dominicana de Rectores de Universidades | A través de convenios para programas de postgrado |
| CUBA | Las Instituciones formadoras de docentes están coordinadas a nivel estatal. | Todos los Institutos Superiores están relacionados y comparten fortalezas | Tienen relaciones a través del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, PLAC, así como con otras universidades a través de la prestación de servicios académicos. |
| CHILE | NI | NI | Las Universidades formadoras de docentes forman parte de la Red KIPUS ya mencionada antes. Además, las universidades dentro del |

| | | | |
|------------------|--|---|--|
| | | | Programa FFID, han establecido relaciones con universidades de Europa y América Latina para profesionalizar a sus docentes a nivel de postgrado. |
| VENEZUELA | Por mandato de su creación, la Universidad interactúa con el Ministerio de Educación y Deporte con la finalidad de atender las demandas de actualización y perfeccionamiento del personal docente, tanto a nivel de aula como a nivel directivo, mediante el desarrollo conjunto de cursos, talleres y seminarios. | NI | NI |
| COLOMBIA | Las Escuelas Normales Superiores, han establecido convenios con las Facultades de Educación que han facilitado la construcción curricular y los procesos de reestructuración. | La Universidad Pedagógica Nacional inició en 1994 el Proyecto Red de cualificación de Educadores en Ejercicio –RED CEE. | La Universidad Pedagógica Nacional es miembro además de la Red KIPUS y ha entablado contactos e intercambiado saberes con las redes TEBES de la Universidad Pedagógica de México, DHIE, de la CTERA, de Argentina, IRES, de España y la Red Pedagógica del Caribe. |

Tabla Anexa No. 11: Tendencias futuras y perspectivas de desarrollo de los países informantes.

| País | Tendencias y perspectivas identificadas |
|--------------------|---|
| Honduras | <ul style="list-style-type: none"> • Consolidar el Bachillerato en Ciencias con orientación pedagógica como requisito para ingresar al sistema de educación superior. • La creación e implementación de la licenciatura en Educación Básica de primero a noveno grados (1ero a 9no), tanto en la UPNFM como en dos escuelas normales FID. • Vinculación de las Escuelas Normales, la UPNFM y la Secretaria de Educación a proyectos de mejoramiento de la enseñanza de la lecto-escritura, a través de los Centros de Excelencia, auspiciado por USAID (CETT) y las matemáticas, a través del proyecto PROMETAM, auspiciado pro el Gobierno de Japón. • Mejoramiento de la infraestructura y equipamiento de los centros regionales de capacitación Normales INICE • Diseño y ejecución del plan de formación de formadores para los docentes de las escuela normales hasta llegar al nivel de maestría. • Desarrollo de un Plan de seguimiento de las experiencias tanto del bachillerato en ciencias con orientación pedagógica, como de la licenciatura en educación básica, coordinado por el Centro de Innovación y Investigación (CIIE) y la FID. |
| Bolivia | <ul style="list-style-type: none"> ▪ El profesor intercultural y plurilingüe del siglo XXI auspiciará la proyección híbrida y dinámica de los grupos, las expresiones simbólicas dispersas y plurales de las clases y los actores, propiciando la confluencia de realidades atiborradas, social, cultural y étnicamente. ▪ La reconstitución de las Escuelas Normales Rurales como centros de la vida no sólo educativa, sino social y cultural en el agro, administradas por el Ministerio de Educación y atendidas con recursos financieros que efectivicen mejoras palpables e inmediatas en su infraestructura, equipamiento y programas viables de formación permanente para sus catedráticos. ▪ Además, habrá que favorecer la dinámica de recreación académica e innovación pedagógica como parte del bilingüismo y la interculturalidad que los actores decidan por sí mismos. |
| Cuba | <ul style="list-style-type: none"> ▪ La reducción a 20 alumnos o menos en las aulas de la enseñanza Primaria (1ro. a 6to. Grados), a 15 alumnos en las aulas de Secundaria Básica (7mo. a 9no. grados), la introducción intensiva y masiva de la Computación en todos los niveles, la introducción de las vídeo clases y tele clases, la nueva concepción de la formación del profesor integral de Secundaria Básica. |
| El Salvador | <ul style="list-style-type: none"> • Énfasis estatal en el control y monitoreo de entradas y productos. • Lo legal como motor de las trasformaciones. • Reducción progresiva de alumnos en los programas de formación docente. |

| | |
|------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Privatización de la oferta de formación inicial de docentes. Tendencia a incrementar las exigencias académicas y de acreditación institucional para la formación de docentes. • Interés por vincular la formación docente con la realidad de los centros educativos. Planes de formación. |
| Chile | <ul style="list-style-type: none"> • Afinar y precisar mejor los currículos de formación docente de manera que permitan al joven profesor una mejor inserción en el campo laboral; • mejorar la producción de investigaciones de los académicos formadores y la investigación-acción de los estudiantes de pedagogía; • contar con una base permanente de datos que sirvan para determinar necesidades del sistema y monitorear la eficacia de los programas de formación; • mejorar el sistema de colaboración con las escuelas de práctica y mejorar las estructuras organizacionales de la formación docente en aquellas instituciones donde aún son precarias; • establecer un sistema de apoyo para los profesores neófitos que al mismo tiempo involucre probación y habilitación o certificación como profesores del nivel correspondiente a su preparación. <p>Para mantener el ritmo de innovación iniciado es necesario fortalecer las estructuras que coordinan y dirigen la formación docente de manera de tener visión y capacidad para adelantarse a las demandas de la educación. Igualmente corresponde a los docentes subir el nivel de su investigación especialmente aquella dirigida a la evaluación de los procesos de formación que realizan. Las instituciones necesitan mejorar su monitoreo de la eficacia de los programas mediante bases de datos actualizadas que incluyan, por ejemplo, el rendimiento por cohortes de los estudiantes de carrera de pedagogía.</p> |
| Argentina | <ul style="list-style-type: none"> - En vista del nivel de los estudiantes que actualmente acceden a la formación docente, es necesario atraer a la docencia a los jóvenes con mejor formación cultural. - La tendencia hacia la autonomía en la función, la personalización del aprendizaje y el manejo de las nuevas tecnologías exigirán mayor capacidad y profesionalismo en el trabajo docente. <ul style="list-style-type: none"> - Los profesores deberán prepararse para tener la capacidad, reflexiva y crítica, de poder construir y recrear conocimientos y aplicarlos a una realidad muy cambiante. - Resulta necesario la articulación con el nivel universitario de manera de ofrecerles nuevos ámbitos de capacitación y perfeccionamiento a los formadores de los formadores. -Será también imprescindible que las condiciones laborales y salariales se adecuen a las actualmente mayores exigencias profesionales. El apoyo social que reciban los docentes, a través de las políticas de estado, será uno de los signos más importantes de la voluntad de los gobiernos en realizar los esfuerzos necesarios para poner a la educación en general, y a |

| | |
|------------------|--|
| | <p>la formación docente en particular, a la altura de los nuevos desafíos.</p> <p>- Se encuentra pendiente de resolución lo relativo a la incorporación de las carreras de formación docente en la nómina de títulos del artículo 43 de la Ley de Educación Superior. Si bien hemos señalado que creemos difícil que pueda hacerse efectiva dicha incorporación, señalamos igualmente que es necesario generar los espacios de debate que permitan definir la cuestión.</p> |
| Colombia | <p>Un hecho interesante, que debería ser rastreado para el caso de la Formación Docentes, tanto en la Universidad Pedagógica Nacional como en las Facultades de Educación y las Escuelas Normales, es el acceso de sectores medios y altos a programas de Licenciatura, tanto en instituciones públicas como privadas.</p> <p>Con el interés de definir políticas para la formación de maestros, se hace necesario contar con datos que den cuenta de la población que cursa tales estudios. Esto llevaría a la creación de un sistema de información que hiciera viable comparaciones entre propuestas para la formación inicial. Llama la atención la dificultad encontrada en este aspecto para el presente estudio. Además el aislamiento de las facultades de educación que, pese a estar agrupadas en redes o asociaciones, no comparten sus propuestas y guardan con celo cualquier información al respecto.</p> <p>Se hace necesaria la continuidad en las políticas encaminadas a la mejora de la formación de los futuros docentes. Nada hace mayor daño que políticas discontinuas cuando no contradictorias.</p> |
| Guatemala | <p>Encuentran como su reto más importante el dar respuesta a la demanda ya que la eficiencia del sistema en cuanto a egresados, es muy baja.</p> |